

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Expérimentation de la Discipline Positive au sein d'un groupe de première année du  
primaire

par

Marie Vyboh-Poirier

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

Mars 2016

© Marie Vyboh-Poirier, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Expérimentation de la Discipline Positive au sein d'un groupe de première année du  
primaire

Marie Vyboh-Poirier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

\_\_\_\_\_ Directrice de recherche

Karine Rondeau

\_\_\_\_\_ Membre du jury

Andréanne Larocque

Essai accepté le \_\_\_\_\_

## SOMMAIRE

L'insertion professionnelle est remplie de découvertes, d'adaptations et de questionnements. Durant ses premières années d'enseignement, la chercheuse a rapidement constaté que la profession enseignante nécessite que les enseignants aient une certaine force de caractère. En effet, ayant vécu des expériences plutôt difficiles en début de carrière, elle a souvent recouru instinctivement à des mesures correctives négatives. Ne voulant pas constamment vivre des expériences négatives avec les élèves, l'enseignante-chercheuse désire aujourd'hui changer sa perception de la discipline et ses réactions aux situations problématiques. Comme elle souhaite plus consciemment axer son enseignement sur des méthodes pédagogiques positives, elle a orienté ses recherches sur différents sujets comme la gestion de classe, la psychologie positive et le renforcement positif, pour finalement comprendre que tous ces thèmes sont interreliés. Puis, ce fut le coup de foudre ! Elle a découvert la Discipline Positive, un mode de discipline développé depuis quelques années par Nelsen (2012) et n'ayant jamais fait l'objet d'une recherche portant sur l'instauration, dans une classe du primaire, des attitudes et outils<sup>1</sup> proposés par cette auteure. L'objectif de cette recherche est d'expérimenter la Discipline Positive dans une classe de première année du primaire et d'en observer les effets sur les élèves, sur la personne enseignante ainsi que sur le climat de classe.

Cette recherche qualitative a été expérimentée dans une classe de première année du primaire et est originale étant donné qu'aucune étude-expérimentation n'a été effectuée jusqu'à maintenant. L'entretien, l'observation et la tenue d'un journal de bord sont les outils qui ont permis à la chercheuse de constater que la Discipline Positive a un réel impact positif en classe, ce, tant sur les élèves et elle-même que sur le climat de classe. Par exemple, la communication entre les élèves et l'enseignante-

---

<sup>1</sup> Le terme « outil » a été retenu pour cet essai tel qu'il figure dans la traduction du livre *La Discipline Positive* de Nelsen (2012).

chercheure a grandement évoluée, étant donné que la méthode de l'élaboration d'un message clair a été enseignée au cours de l'expérimentation. De plus, il est possible de constater que lorsque la Discipline Positive est instaurée en classe, une atmosphère de respect mutuel règne dans le groupe-classe, ce qui fait en sorte que le climat est sain et propice aux apprentissages.

Tout compte fait, la chercheure souhaite que cet essai influence le plus grand nombre possible d'enseignants<sup>2</sup> afin de changer leurs méthodes d'intervention auprès des élèves de nos classes.

---

<sup>2</sup> Dans le présent essai, la forme masculine est employée dans l'unique but d'alléger la lecture du texte, sans préjudice à l'égard du genre féminin.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>14</b>
<b>PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE .....</b>	<b>16</b>
1. UNE INSERTION PROFESSIONNELLE DÉSTABILISANTE .....	16
2. LA DISCIPLINE : UN PROBLÈME DANS MA SALLE DE CLASSE .....	19
3. LES QUESTIONS GÉNÉRALES DE RECHERCHE .....	24
 <b>DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE THÉORIQUE ET CADRE PRATIQUE..</b>	<b>25</b>
1. LE CADRE THÉORIQUE .....	25
1.1 La discipline .....	25
1.2 La définition .....	26
1.2.1 Les modèles de discipline .....	29
2. LE CADRE PRATIQUE.....	46
2.1 Les fondements et la définition de la Discipline Positive .....	46
2.1.1 Les cartes dominantes .....	50
2.1.2 Les deuxièmes cartes .....	53
2.2 Les attitudes à adopter en classe .....	54
2.2.1 Un nouveau regard sur les comportements inappropriés .....	54
2.2.2 S'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation.....	55
2.2.3 Se concentrer sur la recherche de solutions .....	57
2.2.4 Utiliser l'encouragement de façon efficace .....	58
2.3 Les outils à utiliser en classe.....	60
2.3.1 Les outils d'un nouveau regard sur les comportements inappropriés..	60
2.3.2 Les outils permettant de s'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation .....	69

2.3.3 Les outils pour se concentrer sur la recherche de solutions.....	70
2.3.4 Les outils pour utiliser l'encouragement de façon efficace .....	73
2.4 Les attitudes et les outils à expérimenter en salle de classe.....	84
3. L'ÉTAT DE LA QUESTION .....	84
4. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE.....	85
5. LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE .....	85

### **TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... 86**

1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE .....	86
1.1 La recherche qualitative .....	87
1.2 Le devis méthodologique de la recherche .....	88
2. LA PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS .....	90
3. LES MÉTHODES DE PRODUCTION DE DONNÉES .....	91
3.1 L'observation des participants .....	92
3.2 L'entretien avec les participants .....	93
3.3 Le journal de la chercheuse .....	94
3.4 La prise de notes pendant les temps d'échange en classe (TEC) .....	95
3.5 Les enregistrements audio.....	96
4. L'ANALYSE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE .....	97
5. LES CONDITIONS DE RIGUEUR ET LES PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES.....	98
6. LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	98

### **QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS..... 100**

1. LE RÉCIT CHRONOLOGIQUE DE L'EXPÉRIMENTATION .....	100
1.1 Du changement dans la classe.....	109
1.2 Divers outils et attitudes de la Discipline Positive.....	113
1.3 L'expérimentation suit son cours .....	132
1.3.1. Les impacts de la Discipline Positive .....	135
1.3.2. Le temps suit son cours.....	137

1.3.3 Avancer à pas de géant .....	138
1.3.4. Des apprentissages pour les élèves... et pour moi.....	141
1.3.5 Des limites et des préoccupations .....	143
1.3.6 L'expérimentation qui prend fin .....	145

## **CINQUIÈME CHAPITRE - L'ANALYSE DES RÉSULTATS..... 148**

1. L'ANALYSE THÉMATIQUE DES RÉSULTATS .....	148
1.1 Porter un regard nouveau sur les comportements inappropriés .....	149
1.1.1 S'ouvrir à une responsabilité partagée sans culpabilité.....	149
1.1.2 Mieux comprendre la nature du comportement inapproprié.....	150
1.1.3 Regarder les comportements inappropriés comme des possibilités d'apprentissage .....	151
1.1.4 Identifier les quatre objectifs-mirages .....	152
1.2 S'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation .....	153
1.2.1 Les conséquences naturelles .....	154
1.2.2 L'implication des élèves et la recherche commune de solutions .....	155
1.3 Se centrer sur la recherche de solutions .....	155
1.3.1 Le temps de pause .....	155
1.3.2 Les questions de curiosité .....	157
1.3.3 La roue des choix .....	157
1.4 Utiliser l'encouragement de façon efficace.....	158
1.4.1 Atteindre le cœur avant la tête .....	158
1.4.2 S'inscrire dans une relation de respect mutuel .....	159
1.4.3 Partir des forces, se concentrer sur le processus d'amélioration et encourager en redirigeant les comportements inappropriés de l'élève .....	160
1.4.4 Changer le regard sur l'erreur .....	161
1.4.5 Encourager l'autoévaluation et l'autonomie .....	161

## **CONCLUSION..... 163**

<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>165</b>
---	------------

<b>ANNEXE A - LES TECHNIQUES D'INTERVENTION PROPOSÉES PAR RELD ET WATTENBERG (1959) POUR CONTRER LES COMPORTEMENTS DÉRANGEANTS .....</b>	<b>170</b>
--	------------

<b>ANNEXE B - LES SIX ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉOLUTION D'UN PROBLÈME, SELON GORDON (1981).....</b>	<b>172</b>
--	------------

<b>ANNEXE C - LA CARTE DOMINANTE DE LA CHERCHEURE - LA « SUPÉRIORITÉ » .....</b>	<b>174</b>
--	------------

<b>ANNEXE D - LA DEUXIÈME CARTE DE LA CHERCHEURE - LE « CONTRÔLE ».....</b>	<b>176</b>
---	------------

<b>ANNEXE E - LA GRILLE D'IDENTIFICATION DES BESOINS CACHÉS DERRIÈRE LES COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS .....</b>	<b>178</b>
---	------------

<b>ANNEXE F - LES OUTILS À INTÉGRER EN CLASSE .....</b>	<b>182</b>
---	------------

<b>ANNEXE G - LES ÉTAPES POUR L'EXPÉRIMENTATION .....</b>	<b>184</b>
---	------------

<b>ANNEXE H - UNE GRILLE D'OBSERVATION POUR L'EXPÉRIMENTATION .....</b>	<b>192</b>
---	------------

<b>ANNEXE I - UN GUIDE D'ENTRETIEN : DÉBUT DE L'EXPÉRIMENTATION .....</b>	<b>194</b>
---	------------



<b>ANNEXE J - UN GUIDE D'ENTRETIEN : FIN DE L'EXPÉRIMENTATION .....</b>	<b>195</b>
<b>ANNEXE K - LA LETTRE D'AUTORISATION POUR LE PROJET DE RECHERCHE .....</b>	<b>196</b>
<b>ANNEXE L - UN FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....</b>	<b>197</b>
<b>ANNEXE M - LE MUR DES CHAMPIONS .....</b>	<b>198</b>
<b>ANNEXE N - LE MUR DE LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES .....</b>	<b>199</b>
<b>ANNEXE O - LES BILLETS POUR LES TEC.....</b>	<b>200</b>
<b>ANNEXE P - UNE AFFICHE POUR LE RETOUR AU CALME .....</b>	<b>201</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - La synthèse des modèles de discipline.....	45
Tableau 2 - Les croyances erronées et les 4 objectifs-mirages qui sous-tendent les comportements inappropriés .....	47
Tableau 3 - Les sept perceptions et compétences essentielles .....	48
Tableau 4 - La carte dominante « supériorité » et ses influences .....	52
Tableau 5 - Les quatre « R » des conséquences logiques .....	56
Tableau 6 - Les quatre points primordiaux lors de l'élaboration d'une solution .....	57
Tableau 7 - La différence entre complimenter et encourager .....	58
Tableau 8 - Les attitudes à adopter en classe .....	59
Tableau 9 - Les outils de l'encouragement en réponse à l'objectif-mirage: « ACCAPARER L'ATTENTION ».....	63
Tableau 10 - Les outils de l'encouragement en réponse à l'objectif-mirage : « CONFIRMER SA CROYANCE D'INCAPACITÉ ».....	64
Tableau 11 - Les quatre étapes pour gagner la coopération des enfants .....	65
Tableau 12 - Les outils de l'encouragement en réponse à l'objectif-mirage : « PRENDRE LE POUVOIR ».....	66
Tableau 13 - Les trois « R » de la réparation .....	67
Tableau 14 - Les outils de l'encouragement en réponse à l'objectif-mirage : « PRENDRE UNE REVANCHE » .....	68
Tableau 15 - Les huit composantes essentielles pour constituer un temps d'échange en classe efficace .....	80
Tableau 16 - Le format établi pour l'exécution d'un temps d'échange en classe.....	81
Tableau 17 - Les cinq caractéristiques de la recherche qualitative .....	87

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Le modèle de Kounin (1977) .....	30
Figure 2 - Le modèle de Jones (1979, 1995).....	32
Figure 3 - Le modèle de Reld et Wattenberg (1959) .....	35
Figure 4 - Le modèle de Ginott (1972) .....	37
Figure 5 - Le modèle de Gordon (1981, 1990) .....	40
Figure 6 - Le modèle de Dreikurs (1968 <i>a</i> , 1968 <i>b</i> , 1972, 1998).....	43
Figure 7 - La roue des choix .....	72
Figure 8 - Les attitudes et les outils à privilégier en classe.....	83
Figure 9 - Un exemple de la roue des choix.....	119

## REMERCIEMENTS

Durant ce long voyage qu'a été ma rédaction, je vais prendre quelques lignes afin de remercier tous ceux qui ont su m'aider et m'épauler au cours de ces dernières années.

Tout d'abord, je tiens à remercier mon amour, Francis, qui a su traverser avec moi toutes les intempéries de cette démarche professionnelle. Tu m'as accompagnée dans mes hauts et mes bas et as été pour moi un phare sur lequel j'ai pu m'accoster tout au long du trajet. Merci mon amour d'avoir su utiliser les bons mots aux bons moments. Merci pour ta patience, ta compréhension, tes conseils et surtout, merci pour ta curiosité !

Maman. Merci pour les heures investies auprès de cette recherche ! Merci pour tes précieux conseils, qui ont certainement su améliorer mon essai. Tu as été ma bouée de sauvetage plus d'une fois et c'est grâce à toi que j'ai perfectionné mon écriture. Je ne te remercierai jamais assez pour toute l'aide que tu m'as donnée au cours de cette longue aventure !

Ce fut un long périple et jamais tu ne m'as abandonnée, Karine. Notre relation « virtuelle » a été d'une grande aide, car tu as toujours été là pour me guider. Tu as su user de patience et de douceur à travers les mois passés à m'accompagner. Karine, tu es une grande pédagogue ! Tout au long de ce voyage, jamais je n'ai senti que tu m'imposais quoi que ce soit. Jamais tu ne m'as soufflé les réponses. Tu as su me prendre sous ton aile et m'orienter afin que je trouve mes propres réponses, que je trouve mon propre chemin. Je t'admire beaucoup et merci pour tout !

Pour conclure ces remerciements, je tiens à souligner l'importance que ma famille et mes amis ont eue lors des deux dernières années. Merci d'avoir été à l'écoute, d'avoir montré un intérêt et de m'avoir appuyée.

## INTRODUCTION

Depuis déjà plusieurs dizaines d'années, le concept de discipline progresse dans nos écoles québécoises. La discipline scolaire constitue une partie importante, voire intégrante, de la gestion d'une classe. Elle représente en fait « l'ensemble des procédés pratiques destinés à assurer le bon ordre des exercices de toute nature dont se compose la vie scolaire » (Gaillard dans Buisson, 1911, n.p.). La plupart des enseignants actuels penchent davantage pour la punition en présence d'un comportement inadéquat et pour la récompense dans le cas d'un comportement favorable.

Ayant appliqué plusieurs techniques en classe, la chercheuse a constaté que la discipline conventionnelle faisant appel aux punitions ou aux systèmes d'émulation, constituait une façon négative d'intervenir. Voulant à tout prix évoluer dans une atmosphère plus positive, elle a décidé d'expérimenter en salle de classe la Discipline Positive<sup>3</sup> de Nelsen (2012), un mode de fonctionnement axé sur la fermeté et la bienveillance.

Le premier chapitre traite de la problématique dirigeant cette recherche. L'insertion professionnelle de la chercheuse y est décrite afin de faire ressortir les raisons pour lesquelles celle-ci a envisagé une méthode d'intervention différente et positive. De plus, les questions générales de recherche exprimant l'essence même des travaux y sont formulées.

Le deuxième chapitre, qui porte sur la recension des écrits, est divisé en deux grandes parties, soit le cadre théorique qui décrit plusieurs modèles de discipline existants et le cadre pratique qui énonce les fondements et la définition de la

---

<sup>3</sup> Les premières lettres des mots « discipline » et « positive » sont en majuscules, car Nelsen (2012) les écrit ainsi dans ses recherches.

Discipline Positive. Différents outils et attitudes y sont formulés parmi lesquels la chercheuse a puisé, aux fins d'expérimentation en classe. De plus, l'état de la question, l'objectif général de recherche ainsi que la question spécifique sont énoncés.

Le troisième chapitre, représentant le cadre méthodologique, met en perspective l'orientation méthodologique de cet essai. Les participants de cette recherche y sont ensuite présentés, suivis de l'exposition des trois méthodes de production (observations, entretiens avec des élèves et journal de la chercheuse). La méthode de l'analyse des données est également exposée. La présentation des conditions de rigueur, des précautions éthiques et des limites de la recherche clôt le chapitre.

Le quatrième chapitre présente les données recueillies au cours de l'expérimentation effectuée en classe par la chercheuse. Exposée sous forme de récit anecdotique et chronologique, cette section révèle les nombreuses étapes de l'expérimentation.

Le cinquième et dernier chapitre fait état de l'interprétation des données collectées lors de l'expérimentation et est présenté sous forme d'analyse thématique. L'évolution des sujets de l'expérimentation, de la chercheuse et du climat de classe y est présentée afin qu'on puisse en tirer les conclusions à la suite de la mise en place de la Discipline Positive de Nelsen (2012).

En conclusion figurent les répercussions de cette recherche sur les élèves, la chercheuse et le climat de la classe. Une synthèse des faits saillants et un aperçu des limites de ce projet de recherche y seront aussi exposés.

## PREMIER CHAPITRE

### PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

*Il n'est pas toujours facile de savoir où l'on s'en va lorsqu'on est dans le feu de l'action et que l'on doit agir selon l'instant, avec spontanéité. Les gestes professionnels se font comme les gestes d'art. Ils se déroulent sur un canevas familier, avec des outils et des techniques connues, apprivoisées, mais la nature de l'œuvre qui se construit n'est pas toujours si claire et évidente.*

Paré (1991)

Le premier chapitre présente d'abord les racines de la recherche qui se situent plus particulièrement au cœur d'une expérience singulière en contexte d'insertion professionnelle déstabilisante. Le problème de départ fortement lié à ce contexte est ensuite exposé, suivi de la présentation des questions générales de la recherche.

#### 1. UNE INSERTION PROFESSIONNELLE DÉSTABILISANTE

Je<sup>4</sup> suis une jeune enseignante en début de carrière. Ayant terminé ma formation en mars 2012, j'ai eu la chance de commencer à travailler la même année. Au mois de décembre 2012, j'accepte un contrat dans trois classes différentes en milieu défavorisé. C'est un défi de taille, car je dois m'adapter à un bon nombre d'élèves en plus d'avoir à gagner leur confiance. Plusieurs enfants en trouble de comportement et d'attachement constituent ces classes. Mon mandat consiste non seulement à faire avancer académiquement les élèves, mais aussi à créer des liens avec chacun d'entre eux, ce qui est plutôt difficile, car je me présente dans leur classe seulement une fois par semaine. Cette expérience me permet de comprendre qu'il

---

<sup>4</sup> Exceptionnellement, l'utilisation de la première personne du singulier et du présent narratif se trouve pertinente dans ce chapitre puisque la chercheure présente son expérience professionnelle.



peut être ardu de gérer efficacement une classe et de faire constamment de la discipline, en plus d'établir un lien de confiance avec chacun. C'est également ce que constatent plusieurs de mes collègues enseignants en insertion professionnelle, de même que Blanchette (2013) qui affirme que la discipline est une lacune majeure pour les jeunes enseignants qui, dans 25 % des cas, quittent la profession après à peine cinq années d'enseignement, et ce, pour plusieurs raisons. À cet effet, l'auteure mentionne que « l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire publiera sous peu un mémoire pour appuyer leurs dires, mettant en cause la précarité, la lourdeur de la tâche, la formation inadéquate, le manque de ressources et... la discipline » (n.p.). Un comité de recherche de l'Université de Moncton, le groupe de recherche en Insertion professionnelle (GRIP) (2014), qui s'est également penché sur la question de l'insertion professionnelle, explique que la gestion du comportement engendre un grand stress chez le novice en éducation. Pour sa part, Léger (2014), un participant à cette recherche, explique qu'avant toute chose, il est primordial de créer une relation éducative avec chacun des enfants qui se trouve dans la salle de classe afin de prévenir les situations problématiques. Il précise que tout part de la personne enseignante qui devrait partager ses expériences et ses connaissances avec les enfants, être soi-même, démontrer qu'elle aime ce qu'elle fait, afficher un sourire lorsqu'elle entre en classe et parler avec enthousiasme. Quoiqu'ils puissent sembler banals, ces éléments sont essentiels à l'installation d'un climat de classe sain. Dans le feu de l'action, je dois avouer qu'il ne m'était pas naturel d'inclure tous ces gestes simples, car j'étais davantage concentrée sur la tâche à réaliser plutôt que sur le fait d'avoir du plaisir à l'enseigner. Le GRIP (2014) ajoute que « le retard, le bavardage, les appels téléphoniques, l'insolence, l'effronterie, le manque de respect, les déplacements inutiles en classe, les sorties sans autorisation, etc. » (n.p.) sont des comportements auxquels un enseignant est confronté quotidiennement. Les novices ressentent habituellement de l'angoisse lorsqu'ils font face à des enfants ayant des problèmes de comportement (GRIP, *Ibid.*, n.p.). Ce stress peut être causé en grande partie par leur manque d'expérience. Le groupe de recherche précise également que le manque de confiance en soi des nouveaux

enseignants peut les bloquer dans leurs interventions et dans leurs recherches de stratégies, ce qui engendre une complication dans la résolution des différents problèmes rencontrés en classe. En effet, mon absence d'expérience et de confiance mes capacités professionnelles m'ont poussés à réagir, plutôt qu'à agir. Lorsqu'une situation problématique survenait, je laissais transparaître mes émotions tandis que j'aurais dû m'arrêter et me détacher du problème. Quant à Martineau et Presseau (2003), ils ajoutent que l'insertion professionnelle est un processus de transformation identitaire pour le nouvel enseignant. C'est à dire que le novice de l'enseignement doit se « construire une représentation adéquate et fonctionnelle de son environnement de travail, et ce, non plus à partir du point de vue d'un élève (qu'il a été), mais à partir de celui d'un enseignant (qu'il est maintenant) » (Martineau et Presseau, *Ibid.*, p. 55).

Aussi, la gestion de classe représente une autre difficulté pour les enseignants en début de carrière comme l'explique Chouinard (1999), car les nouvelles personnes enseignantes ont un manque d'habiletés quant à la gestion de leur classe, ce qui entraîne nécessairement une forme d'indiscipline et de perte de temps qui devrait être allouée aux apprentissages. À ce propos, l'auteur précise que les novices reconnaissent l'importance de savoir identifier préalablement les enfants possiblement perturbateurs, mais qu'ils n'y arrivent tout simplement pas. Chouinard (*Ibid.*) souligne également que :

[...] la résolution des problèmes de discipline en classe suppose différentes habiletés de la part de l'enseignant : gérer les événements et les comprendre, interpréter le rôle des stratégies d'enseignement et du matériel utilisé dans l'apparition des problèmes, formuler des hypothèses sur les causes des comportements inadéquats et pouvoir suggérer des solutions adéquates (p. 502).

Or, les débutants ne perçoivent pas les situations problématiques dans leur ensemble. Ils devraient en fait apprendre à se décentrer de leurs propres gestes et agissements, dans le but de voir la problématique en général et non seulement en partie.

À la lumière de toutes ces informations ainsi que par ma courte expérience en classe, je me rends compte que la tâche d'un nouvel enseignant n'est pas de tout repos. Elle nécessite une bonne capacité d'adaptation et est dédiée à un travail continu autant sur le plan académique que sur celui de la gestion de la classe. La section suivante permet de découvrir que la gestion de classe, plus précisément la gestion de la discipline, représente un problème majeur dans ma pratique.

## 2. LA DISCIPLINE : UN PROBLÈME DANS MA SALLE DE CLASSE

Après ces deux années d'enseignement, je saisis que malgré ma bonne volonté, j'éprouve de la difficulté avec ma gestion de classe : chaises qui volent de tous côtés, insultes, manque de respect à mon égard, attention pratiquement inexistante des élèves et manque de contrôle de la classe en situations de crise. Par exemple, un jour, pendant que je travaillais avec un élève ayant des troubles d'opposition et d'anxiété, je lui demande de se mettre à la tâche car il n'a toujours pas commencé son travail et dérange tout le groupe en faisant des bruits avec sa bouche. L'élève refuse d'acquiescer à ma demande en me disant que je n'ai pas à lui dire quoi faire. Je tente alors de lui expliquer que le bruit qu'il fait dérange les autres élèves qui essaient de se concentrer. C'est alors qu'il prend son bureau et le renverse au sol. Par la suite, il agrippe sa chaise et la lance à bout de bras. Ne sachant comment réagir, je sollicite tout de suite l'aide de la direction via l'interphone. À cet instant, j'ai très peur, surtout pour les autres élèves présents en classe. L'enfant en crise est incontrôlable. Le psychoéducateur, qui arrive rapidement, doit le sortir de force de la classe. Je suis traumatisée. Étant une personne très émotive, je réagis fortement à ce qui vient de se produire ; je suis ébranlée. La classe est également déstabilisée et, au lieu de prendre en charge les élèves et de les rassurer, je me fâche et leur demande le silence complet, ce qui évidemment, ne fonctionne pas. Une fois la tempête terminée, plusieurs questions me viennent à l'esprit : comment avais-je pu déclencher un tel épisode seulement en lui demandant de se taire ? Comment aurais-je pu contrôler

mon groupe après cette situation ? Une chose est claire, je dois apprendre à prévenir de telles situations de crise et à gérer mes émotions.

Durant toute l'année scolaire 2013-2014, j'enseigne dans une classe de deuxième année à Montréal. Mon groupe est composé de 31 élèves de différentes cultures ayant été éduqués selon diverses philosophies de vie. Je prône certaines valeurs qui se différencient de celles de mes élèves et de leur famille. Bien que cette diversité crée une belle richesse culturelle, j'en suis à me demander si elle n'engendre pas des conflits de valeurs ou si ce sont seulement les conditions dans lesquelles j'évolue qui rendent l'expérience éprouvante. Bref, l'année scolaire est difficile à gérer, car je suis confrontée à de nombreux problèmes. L'un d'eux est que les enfants de la classe parlent constamment entre eux lorsque j'enseigne. Qui plus est, les relations interpersonnelles sont très négatives : chicanes, insultes, violence verbale et physique. Il est donc ardu de faire des activités qui diffèrent de l'enseignement magistral. Le travail d'équipe est impossible puisque les élèves discutent et s'obstinent continuellement au lieu d'exécuter le travail demandé. De plus, je compte au moins dix élèves qui vivent de grandes difficultés d'apprentissage et qui se retrouvent en situation d'échec. L'école ne compte aucun spécialiste (orthopédagogue, psychologue, psychoéducateur) et pour ma part, je ne suis pas en mesure de les aider adéquatement, car je fais constamment de la discipline. Lorsque j'enseigne une notion au tableau, les élèves perturbateurs dérangent les autres en discutant entre eux. Cette situation peut se produire plusieurs fois dans une même séquence d'apprentissage d'une durée de quinze ou vingt minutes. Évidemment, la notion enseignée ne peut être assimilée adéquatement puisque je dois interrompre mon enseignement à plusieurs reprises et que l'attention des élèves est dirigée vers les éléments perturbateurs.

Avec du recul, je constate que la discipline, donc la gestion de classe, que je tente d'instaurer ne fonctionne tout simplement pas, car les élèves ne modifient pas leurs comportements dérangeants. Dans le milieu d'éducation actuel, les systèmes

d'émulation et les punitions sont, entre autres, des façons de résoudre les problèmes de discipline. En effet, Plante (2005) explique que plusieurs enseignants « font appel à des systèmes d'émulation basés sur des récompenses et des punitions pour motiver leurs élèves et faciliter la gestion des comportements » (p. 37). Or, l'auteure précise que ces systèmes plutôt en vogue ne sont pas efficaces. De plus, Nelsen (2006, 2012) explique qu'à long terme, la punition engendre la rancœur, la revanche, la rébellion et le retrait. Ces quatre états négatifs n'aident pas l'enfant dans son développement personnel. La punition peut être efficace sur le coup, mais le comportement inapproprié refait surface peu de temps après et se répète continuellement. L'auteure ajoute que face à une punition ou une réprimande, certains enfants ressentent un sentiment d'injustice. Au lieu de se concentrer sur le comportement ayant entraîné la punition, ils dirigent leur colère sur l'adulte qui a imposé la punition et peuvent même éprouver un sentiment de honte.

Pour ma part, après utilisation de ces méthodes punitives en classe durant les années scolaires 2012-2013 et 2013-2014, je constate que ce n'est pas la bonne formule, puisque le comportement que je désire obtenir n'est pas adopté par les élèves. J'applique plusieurs méthodes dans le but de trouver la bonne. À l'automne 2013, j'adopte un système d'émulation en classe consistant à accumuler assez de points durant la semaine pour obtenir le privilège de jouer pendant la période de récompense du vendredi. Toutefois, ce système n'est pas des plus efficaces, car les élèves ne se préoccupent pas des points durant la semaine, sauf le vendredi. Ils sont plus calmes et respectent davantage les consignes la dernière journée, car ils veulent participer à la période de jeux. Or, le système mis en place est inefficace du lundi au jeudi. Voyant que les résultats ne sont pas concluants, j'opte pour un autre système. Sur la porte de la classe, les élèves et moi construisons un grand arbre pouvant loger 31 koalas, donc un par enfant. Tous étampent leur main peinte pour créer le feuillage de l'arbre, car je veux qu'ils se sentent impliqués dans cette nouvelle méthode d'intervention. Le système est simple : au début de la journée, tous les koalas se situent dans le feuillage peinturé. Lorsqu'un enfant dérange le groupe ou

n'écoute pas les consignes, je descends son koala dans le tronc séparé en cinq parties. Par contre, les élèves peuvent se reprendre au cours de la journée et réussir à remonter dans les feuilles. À la fin de la journée, je donne un billet récompense à tous ceux qui ont réussi à rester dans le feuillage. Au fil des jours, les enfants amassent plusieurs billets qu'ils peuvent ensuite échanger contre des récompenses telles que le jeu de rôle du mini-prof, un congé de devoirs, une collation sucrée ou même la participation à un cours d'éducation physique additionnel. Bref, j'apprécie davantage ce système plus positif, car il ne prive pas les enfants d'un privilège. En effet, les élèves plus turbulents réussissent à obtenir une récompense, mais avec un peu plus de temps que ceux qui se comportent bien. M'apercevant que ce système d'émulation fonctionne pour les élèves de façon individuelle, je souhaite en instaurer un pour l'ensemble du groupe, dans le but de créer un sentiment d'appartenance entre tous les enfants de la classe. Ainsi, tout en continuant d'utiliser le système des koalas, je mets des billes dans un bocal de verre chaque fois que tous les élèves du groupe exécutent les consignes rapidement ou lorsqu'ils travaillent adéquatement pendant une activité d'apprentissage. Une fois le bocal rempli, la classe entière bénéficie d'une période de jeu collectif, par exemple une partie de soccer ou de basket-ball. Cette façon de faire est plutôt efficace. Toutefois, après la lecture des recherches de Côté (2013) qui souligne, à ce sujet, que le système d'émulation fonctionne pendant un certain temps si l'intervenant est constamment vigilant, mais que par contre cette méthode mine « considérablement l'apprentissage de l'autonomie de la part des élèves » (n.p.) et qu'elle diminue les comportements indésirables, sans les effacer définitivement. Je souhaite instaurer une gestion de classe positive qui ne gruge pas toute mon attention et mon énergie durant la journée. Au lieu de réprimander les élèves en descendant leur koala dans le tronc, je désire créer un climat de classe positif favorisant leur épanouissement quotidien et faisant partie intégrante de leur développement personnel et social.

Charles (1997) précise qu'une mauvaise gestion de classe engendre une agitation constante, tant chez les élèves que chez l'enseignant. Ceux-ci sont souvent bruyants et indisciplinés, ce qui cause de la frustration pour la personne enseignante. Je comprends clairement que mon problème est intimement lié à la gestion de mon propre groupe-classe. Malgré mes bonnes intentions, j'ai le sentiment d'être incapable de gérer efficacement une classe. Étant habituellement une personne motivée et créative, je me sens brimée dans mon sentiment de compétence et impuissante face à ma difficulté à relever ce défi. J'ai l'impression que mon conte de fées et ma passion pour l'enseignement s'éteignent de jour en jour. Puis, je me fais une idée nette que je ne veux plus vivre ces situations où je me sens totalement dépassée par des problèmes de discipline et qui génèrent constamment des remises en question liées à ma pratique, en plus de semer le doute en moi quant à mon rôle d'enseignante.

Face à mes expériences négatives, il importe de me renseigner davantage sur les différentes techniques existantes concernant la discipline en classe. Ce concept étant assez vaste, je dois diriger mes recherches vers un type de discipline plus précis. À la suite de mes nombreuses recherches et lectures, je découvre donc la Discipline Positive de Nelsen (2012). C'est alors que je comprends qu'une approche positive peut certainement m'aider, car cette auteure soutient que l'application d'une Discipline Positive peut contribuer à prévenir les comportements inadéquats. En fait, selon Nelsen (*Ibid.*), « l'utilisation assidue de cette approche (positive) réduit bien souvent l'intensité et la fréquence des comportements inappropriés » (p. 31). Aussi, Charles (1997) mentionne que lorsqu'une personne utilise une attitude positive, par exemple en s'adressant aux autres dans un esprit positif, « ils seront enclins à adopter la même attitude » (p. 259). Mes lectures et mes expériences me permettent de saisir que ma mission est assez complexe. Comme il est présenté ci-dessous, malgré l'expérience acquise au fil du temps, je dois constamment faire face à des problèmes en lien avec la discipline en classe. Dans les années futures, je devrai certainement composer de nouveau avec des élèves qui ont de grandes difficultés non seulement

sur le plan académique, mais également sur le plan comportemental. Voilà pourquoi je compte changer ma façon de réagir et d'intervenir auprès des enfants.

Cette présentation des différentes méthodes que j'ai utilisées en classe soulève plusieurs questionnements quant à la discipline en classe, plus particulièrement, en lien avec la Discipline Positive, que j'exposerai dans la prochaine partie.

### 3. LES QUESTIONS GÉNÉRALES DE RECHERCHE

Voici les questions générales de recherche qui découlent de ces problèmes et constats :

- Qu'est-ce que la discipline ?
- Qu'est-ce la Discipline Positive ?
- Quels sont les fondements de la Discipline Positive ?
- Quels sont les attitudes et les outils d'interventions efficaces qui permettent à l'enseignant de mettre en place la Discipline Positive en classe ?

Il importe maintenant de mettre en lumière le cadre théorique et le cadre pratique de la notion de discipline, plus spécifiquement de la notion de « Discipline Positive », cadres qui orienteront l'expérimentation effectuée dans le contexte de cette étude. En effet, ceux-ci ont servi à la fois de point d'appui à la définition des objectifs poursuivis et d'assise à la production et à l'analyse qualitative des données de la recherche.



## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **CADRE THÉORIQUE ET CADRE PRATIQUE**

*La classe est un environnement complexe qui se distingue des autres par ses caractéristiques intrinsèques, lesquelles déterminent la façon dont cet environnement peut être géré.*

Archambault et Chouinard (2009, p. 22)

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et le cadre pratique de la recherche. Le cadre théorique met en lumière le concept clé de la recherche, soit la discipline tandis que le cadre pratique décrit ce qu'est la Discipline Positive. Ce chapitre se termine en portant un regard sur l'état de la question, l'objectif général de recherche et la question spécifique de recherche.

#### **1. LE CADRE THÉORIQUE**

Le cadre théorique présente la définition du concept de discipline, et ce, selon la vision de divers auteurs. Différents modèles sont exposés pour démontrer que le concept de discipline varie selon les époques et les modes de pensée des auteurs. La sous-section suivante renfermera donc quelques définitions de la discipline.

##### **1.1 La discipline**

Les auteurs cités plus bas sont nombreux à aborder le concept de discipline en soutenant qu'il constitue une base solide dans la gestion d'une classe. Archambault et Chouinard (2009) expliquent notamment que la gestion de classe s'appuie sur l'application de différentes variables, telles que « le maintien du déroulement des activités d'apprentissage (le rythme), la diminution des interruptions, le maintien de l'attention des élèves, la qualité des transitions et la capacité de l'enseignant à percevoir ce qui se passe dans sa classe » (p.16). De plus,

Nault et Fijalkow (1999) mettent en évidence que la gestion de classe comporte plusieurs facettes, dont la discipline. En plus du maintien de l'ordre en classe, pour Doyle, Nault et le Conseil supérieur de l'éducation, cités par Nault et Fijalkow (1999), la gestion de classe englobe également « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage » (p. 451). Romano (1993), quant à lui, précise que la discipline fait partie intégrante de la grande famille de la gestion de classe. À ce propos, le professeur de psychologie se penche sur l'importance du maintien d'un « environnement pédagogique ordonné, favorable à l'apprentissage » (p. 30). En effet, Romano (*Ibid.*) spécifie que pour acquérir cet environnement adéquat, il faut que l'enseignant établisse des règles de classe, intègre différentes structures participatives et réagisse convenablement aux multiples comportements des élèves se trouvant devant lui.

Tout compte fait, la discipline fait partie intégrante de la gestion de classe et représente une compétence que tout enseignant doit posséder. Effectivement, Nault et Fijalkow (1999) expliquent que cette compétence est « omniprésente dans les pratiques quotidiennes qui ont cours à chaque instant en salle de classe » (p. 451) et doit donc être acquise.

La section suivante présente différentes définitions d'auteurs de ce qu'est la discipline et spécifie les éléments importants de chacune.

## **1.2 La définition**

Toute définition pertinente d'un terme se trouve à l'intérieur des nombreuses pages d'un dictionnaire. Legendre (2005), dans son dictionnaire actuel de l'éducation, définit la discipline comme un « ensemble de règles de conduite, établies en vue de maintenir l'ordre et le déroulement normal des activités dans une classe ou dans un établissement d'enseignement » (p. 421).

Charles (1997) la caractérise comme étant une prise en charge de l'enseignant qui a pour rôle de guider les enfants à se conduire de façon acceptable à l'école. Il explique que même si la discipline amène un arrêt des mauvaises conduites, elle nécessite également une réorientation de ces comportements, ce qui peut être fait en proposant à l'enfant une autre façon de réagir, par exemple. La discipline vise ainsi à réduire progressivement les interventions nécessitant l'assistance de l'enseignant, et ce, en initiant les enfants au contrôle de leur propre comportement. L'auteur affirme qu'au-delà de faire cesser les attitudes inappropriées, les enseignants doivent inciter les enfants à l'autodiscipline en classe et dans l'école. L'autodiscipline se définit comme étant une maîtrise de soi acquise par l'enfant et qui « émane de soi-même » (Gordon, 1990, p. 27). Gordon (*Ibid.*) explique que l'enfant doit être capable de gérer son comportement une fois que l'adulte lui a expliqué en quoi consistait l'autodiscipline et lui a montré comment s'imposer cette règle de conduite. Jones (1979, 1995), pour sa part, définit le concept de discipline comme un processus par lequel les normes sont respectées et qui est appliqué dans un climat de coopération pour réduire les comportements indésirables et augmenter l'apprentissage. L'auteur souligne l'importance, pour l'enseignant, d'établir des limites qu'il devra exprimer et définir clairement aux enfants.

Boynton et Boynton (2009) parlent plutôt d'un système d'encadrement disciplinaire qui se veut un « ensemble de politiques, composées de règles, de procédures et de mises en place au sein de l'école et de la classe afin de prévenir ou de gérer les comportements, ou encore afin de réduire certains comportements négatifs » (p. V). Ces auteurs expliquent, tout comme Charles (1997), que les mauvais comportements doivent être gérés, mais que de la prévention est également indispensable. Celle-ci étant primordiale, elle devrait être abordée régulièrement par l'ensemble du personnel enseignant pour que le système d'encadrement disciplinaire comprenant les règles, les procédures et les conséquences imposées aux élèves en cas de manquements soit efficace. Boynton et Boynton (2009) mentionnent également

que la discipline a un impact important sur le moral du personnel enseignant, sur la satisfaction au travail et sur le climat du milieu. Elle est aussi étroitement liée aux attentes des enseignants envers les comportements acceptables ainsi qu'aux punitions imposées à un élève qui enfreint une règle. Il est donc essentiel que les personnes enseignantes expriment leurs attentes aux enfants quant aux comportements appropriés et désirés. Plus les règles sont claires, plus les élèves se montrent responsables de leurs actes. En somme, Boynton et Boynton (*Ibid.*) précisent que les enseignants doivent croire fermement que :

[...] le développement de relations positives avec les élèves constitue une étape essentielle vers l'établissement d'un environnement structuré et ordonné dans la classe [...] puisque les élèves s'efforceront de faire plaisir aux adultes qui leur manifestent du respect et de l'intérêt. (p. VI)

Aussi, il importe de créer des relations positives avec les enfants qui se retrouvent en classe, mais également d'y effectuer de la discipline, dans le but d'instituer un climat sain et favorable aux apprentissages.

Legault (2001) parle d'une gestion de classe disciplinaire. Ce type de gestion comporte plusieurs aspects tels que le défi de l'enseignant à établir et à assurer le maintien de l'ordre dans la classe. Il faut également que la personne enseignante instaure un climat propice aux apprentissages et qu'elle favorise le développement de l'autonomie des enfants de son groupe. Le concept de gestion de classe disciplinaire de Legault (*Ibid.*) englobe la discipline en plus d'être axé principalement sur les règles de conduite et les normes à suivre, et ce, dans le but ultime de conserver ou de réinstaurer l'ordre en salle de classe. Le rôle de l'enseignant consiste à déterminer et à expliquer clairement aux élèves les situations qu'il considère comme inacceptables, dérangeantes et problématiques. Ainsi, cette gestion se définit comme l'ensemble des mesures prises par l'enseignant visant au maintien de l'harmonie dans la classe. Elle assure la collaboration des élèves et leur engagement vis-à-vis la tâche donnée pour ensuite favoriser leur responsabilisation et le développement de leur autonomie. À la

suite des différentes définitions proposées précédemment, certains modèles de discipline seront présentés.

### *1.2.1 Les modèles de discipline*

Plusieurs techniques ont été élaborées afin que les enseignants développent une discipline efficace en classe. Les sections qui suivent présentent quelques-uns de ces modèles qui sont plus particulièrement liés au contexte scolaire.

#### *Le modèle de Kounin*

Le modèle de Kounin (1977) est fondé sur la discipline par la gestion de classe. Comme le montre la figure 1, Kounin (*Ibid.*) affirme qu'il existe une relation étroite entre le comportement de l'enseignant et celui des élèves. Il soutient que les enfants répondent au comportement de l'adulte modèle. Il caractérise « l'effet de réverbération » comme le phénomène voulant que les paroles et les actions des personnes enseignantes destinées à un seul élève aient une influence sur tout le groupe, et ce, même si elles ne lui sont pas adressées directement. La vigilance de l'adulte est donc primordiale dans l'établissement d'une discipline de classe ; de fait, celui-ci doit en tout temps savoir ce qui se passe dans son local pour réduire la fréquence des comportements inappropriés. Kounin (*Ibid.*) mise également sur l'importance de la cadence en classe, donc sur la façon dont le temps est géré. L'adulte responsable doit faire preuve de promptitude pendant l'explication d'une activité ou les transitions pour éviter les pertes de temps. Aussi, pour que l'activité se déroule dans un environnement harmonieux et que les élèves ne soient pas perturbés, la régularité de l'enseignant prime.

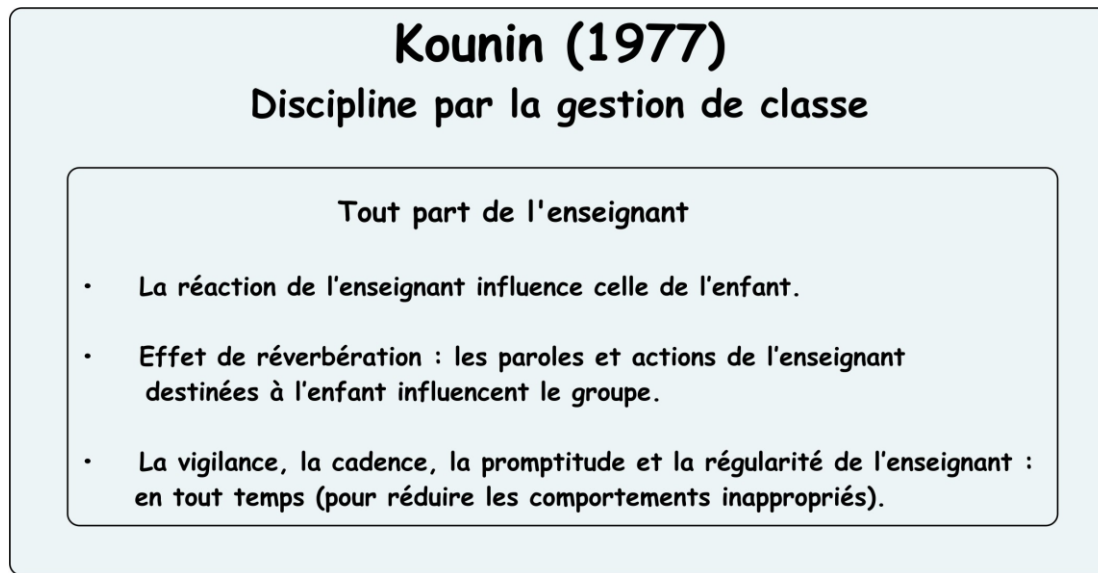


Figure 1 : Le modèle de Kounin (1977)  
Synthèse inspirée des recherches de Kounin (*Ibid.*).

Le modèle de discipline de Kounin (1977) est entièrement axé sur une gestion de classe qui part de la personne enseignante, contrairement au modèle de Jones (1979, 1995) qui, comme le montre la section qui suit, est davantage axé sur le langage gestuel, les systèmes de récompense et l'aide efficace.

#### *Le modèle de Jones*

Le modèle de Jones (*Ibid.*) repose en grande partie sur les différents moyens permettant d'aider les élèves à exercer la maîtrise de soi, en ayant recours au langage gestuel, aux systèmes de récompense et à l'aide efficace. Cet auteur explique que la mauvaise conduite de l'enfant perturbe la classe et l'enseignement, mais qu'en appliquant une technique gestuelle ou un système de récompense, l'enseignant peut réduire considérablement le temps perdu. Le langage gestuel se pratique par le regard, la proximité physique, le maintien, les mouvements et la posture de l'enseignant ainsi que par son expression du visage et ses gestes. Jones (*Ibid.*) privilégie également la récompense qui permet à tous les élèves d'en bénéficier. Il explique que si certains n'ont pas droit à cette récompense, cela pourrait les démotiver et serait susceptible d'entraîner une attitude indésirable telle qu'un désengagement académique.

Jones (1979, 1995) aborde aussi dans ses recherches le terme de l'aide efficace. Il explique que lorsque les élèves se mettent au travail de façon individuelle, certaines questions peuvent émerger. Si plusieurs enfants lèvent leur main pour demander l'aide de l'enseignant, comme ce dernier ne peut répondre à tous à la fois, plusieurs devront attendre. Cette situation peut alors dégénérer et engendrer des comportements inappropriés. L'auteur propose donc aux personnes enseignantes trois techniques qui leur permettront de contrer ce phénomène négatif en classe :

1. Disposer les pupitres de façon efficace, pour que l'enseignant puisse circuler librement dans la classe et avoir conscience en tout temps de ce qu'il s'y passe.
2. Accrocher différentes affiches en classe sur la matière abordée, en guise d'aide-mémoire pour les élèves.
3. Minimiser le temps passé avec chaque enfant. L'enseignant doit être en mesure de recourir à un système efficace lorsqu'il répond aux questions des élèves, soit trouver un point positif au travail déjà entamé, leur donner une piste pour la suite et quitter. L'adulte ne devrait passer que vingt secondes avec chacun.

La figure qui suit (Figure 2) présente l'éventail des recherches de Jones (*Ibid.*) et inclut les différents concepts de son modèle de discipline.

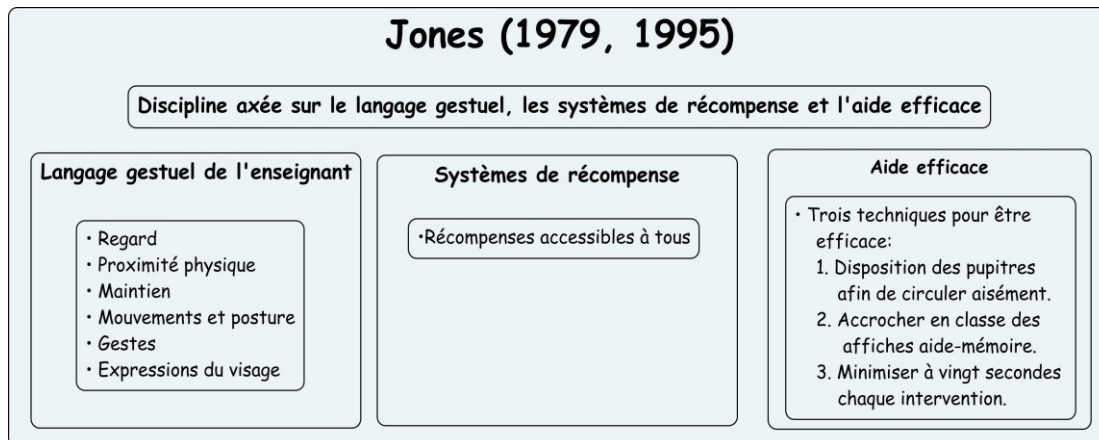


Figure 2 : Le modèle de Jones (1979, 1995)  
Synthèse inspirée des recherches de Jones (*Ibid.*).

Enfin, le modèle de Jones (1979, 1995) est dirigé principalement sur la discipline axée sur le langage gestuel, les systèmes de récompense et l'aide efficace, tandis que le modèle de Reld et Wattenberg (1959) est fondé davantage sur une discipline orientée vers l'interaction avec le groupe, comme le décrira la section suivante.

#### *Le modèle de Reld et Wattenberg*

Le modèle de Reld et Wattenberg (*Ibid.*) est basé sur une discipline orientée sur l'interaction avec le groupe. Les auteurs abordent le concept du comportement en groupe en expliquant que les attentes de la classe influencent directement le comportement d'une personne et que l'élève exerce également une influence sur l'ensemble de la classe. En fait, les enfants s'influencent mutuellement. Reld et Wattenberg (*Ibid.*) expliquent donc le rôle que l'élève joue dans le groupe et mentionnent que certains enfants assument différents rôles stéréotypés dont celui de meneur, d'agitateur, de clown ou même de souffre-douleur. L'enseignant doit en prendre conscience pour être en mesure d'agir plus efficacement et d'éviter que les effets négatifs ne se propagent dans toute la classe. Il doit connaître et comprendre la dynamique de son groupe-classe pour réagir et intervenir efficacement. Or, il a la responsabilité de saisir les forces et l'évolution du groupe ainsi que les effets sur la conduite en classe de ce dernier.



Reld et Wattenberg (1959) précisent que le comportement des élèves est orienté par la perception qu'ils ont de la personne enseignante. En effet, le groupe peut facilement catégoriser l'enseignant comme étant drôle ou sévère, par exemple. Ce dernier doit en être conscient pour favoriser le bon fonctionnement de la classe. Les auteurs illustrent que l'enseignant doit entreprendre la résolution de problèmes de comportement en appliquant un processus de pensée diagnostique qui correspond au choix le plus efficace parmi les différentes pensées et observations qu'une personne a d'une quelconque situation à gérer. Ce processus s'effectue selon les cinq étapes suivantes<sup>5</sup> :

1. L'élaboration d'une explication intuitive de départ : Lors d'un problème, l'adulte qui y fait face a immédiatement une intuition quant à sa signification et à sa solution appropriée. Les auteurs expliquent que cette étape représente une réflexion de départ qui risque fortement d'être modifiée au fil du temps.
2. Le rassemblement de faits : L'enseignant rassemble les faits qu'il connaît déjà et ceux qu'il peut regrouper facilement par l'observation de la situation vécue en classe.
3. L'examen des facteurs cachés : L'adulte comprend déjà quelques faits évidents de la situation, mais il doit en découvrir d'autres pour mieux cerner le problème. Les facteurs cachés, tels que le milieu familial, les relations interpersonnelles ou les antécédents de l'élève, peuvent être de bonnes pistes pour l'intervenant. Lorsque ce dernier est apte à interpréter ces facteurs, il peut commencer à concevoir ce qui peut aider l'enfant.
4. La prise de mesures correctives : Une fois que l'enseignant est assez sûr de son interprétation, il doit intervenir auprès de l'élève en faute. Lorsque l'adulte tente

---

<sup>5</sup> Noter que ces termes sont traduits par Charles (1997).

une intervention, il doit être attentif à son bon fonctionnement. Or, s'il se rend compte que la solution proposée ne donne pas le résultat escompté, il doit réévaluer la situation et essayer une autre méthode.

5. Le maintien d'une attitude flexible : Il est important que l'enseignant révise constamment ses intuitions, ses hypothèses, voire ses approches, dans le but de résoudre adéquatement le problème.

Outre cette méthode efficace qu'est la pensée diagnostique, Reld et Wattenberg (1959) axent également leurs recherches sur quatre techniques d'intervention auprès des élèves aux comportements dérangeants. La première technique est « l'incitation à la maîtrise de soi » (Charles, 1997, p. 22) qui consiste à s'attaquer au problème dès qu'il se présente afin d'éviter qu'il prenne de l'ampleur. Cette méthode peut être exécutée par le toucher, le regard ou en ignorant le comportement inadéquat. Cette démarche s'apparente directement au modèle de discipline de Jones (1979, 1995) lorsqu'il est question de langage gestuel. La deuxième technique est « l'aide opportune » (Charles, 1997, p. 24) qui se résume à aider l'élève à surmonter un obstacle en restructurant les activités à l'ordre du jour, en établissant un emploi du temps, en confisquant les objets dérangeants, en écartant un enfant du groupe ou, en dernier recours, en le maîtrisant physiquement. La troisième technique suggérée est celle de « l'évaluation de la réalité » (*Ibid.*, p. 25) qui peut être appliquée en amenant l'élève à comprendre les causes enfouies de son comportement inadéquat. Il peut être également intéressant d'expliquer à l'enfant les conséquences possibles de cette mauvaise conduite. L'enseignant doit, en tout temps, exercer une franchise et une ouverture envers l'élève et sa situation, en plus de mettre l'accent sur le comportement approprié à adopter en salle de classe. Les auteurs proposent comme quatrième technique « le recours au principe du plaisir et de la douleur » (*Ibid.*, p. 26), notamment en instaurant un système récompensant les comportements attendus et en sanctionnant les comportements inadéquats. Reld et Wattenberg (1959)

précisent que la punition doit être retenue en dernier lieu, car elle va à l'encontre du but visé, soit l'adoption d'une méthode appliquée dans un esprit positif.

Le tableau placé en annexe A présente un résumé des diverses techniques d'intervention proposées par Reld et Wattenberg (*Ibid.*) en vue d'éliminer les comportements déviants.

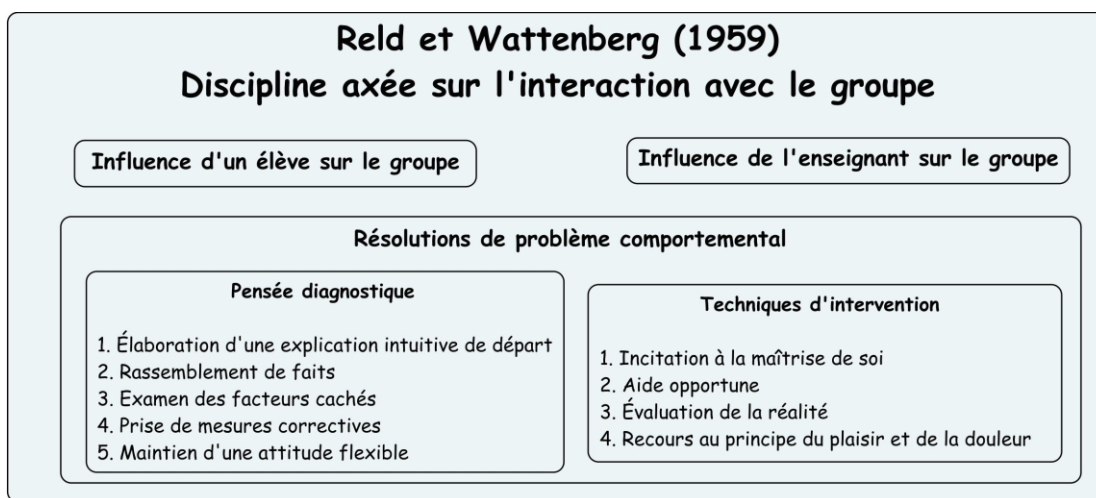


Figure 3 : Le modèle de Reld et Wattenberg (1959)  
 Synthèse inspirée des recherches de Reld et Wattenberg (*Ibid.*).

Le modèle de Reld et Wattenberg (1959) est orienté principalement sur la discipline axée sur l'interaction avec le groupe. Quant au modèle de Ginott (1972) présenté subséquemment, il s'articule autour de la discipline par la communication congruente.

#### *Le modèle de Ginott*

Le modèle de Ginott (*Ibid.*) porte sur la discipline par la communication congruente, c'est-à-dire une communication axée sur la situation vécue par l'élève et non sur son tempérament ou sa personnalité. Selon l'auteur, la communication congruente et authentique est un aspect primordial dans la mise en place d'un environnement de classe sécuritaire, humanitaire et productif.

Ginott (1972) explique que l'enseignant exerce un rôle important dans la vie de l'enfant. Il doit donc agir d'une façon spécifique envers lui. Tout d'abord, il doit envoyer aux élèves des messages sensés qui s'adressent à la situation vécue et non directement à la personne concernée. Ensuite, il a la responsabilité d'exprimer sa colère sans malignité, en contrôlant ses émotions et en adoptant notamment la méthode du « message je » qui consiste simplement à formuler ses phrases à la première personne, par exemple : « *J'ai du mal à me concentrer, car j'entends beaucoup de bruit dans la classe. J'apprécierais grandement si l'on pouvait garder le silence* ». Dans cet exemple, les sentiments et les besoins de l'enseignant sont évoqués, et les enfants ne se sentent dès lors pas attaqués, voire dominés. Ils sont ainsi plus enclins à adopter le comportement désiré par la personne enseignante. L'adulte doit également adopter une attitude d'acceptation et de reconnaissance envers l'enfant en prenant au sérieux les situations qu'il vit. Ginott (*Ibid.*) mentionne qu'il est important de tenir compte du ressenti de l'élève et de ne pas le prendre à la légère. La personne enseignante doit écouter l'enfant en omettant de lui divulguer son opinion, même si la situation ne lui semble d'aucune importance. L'auteur précise, à l'instar de Reld et Wattenberg (1959), qu'il est primordial de ne pas étiqueter les enfants, car à force d'entendre des commentaires négatifs à leur égard, ils se comporteront nécessairement de la sorte et auront, par le fait même, une image peu positive d'eux-mêmes. L'enseignant a aussi le devoir d'être un modèle de personne sensible et juste, car l'enfant observe et reproduit ses moindres gestes et attitudes. Il est donc nécessaire qu'il soit humain et qu'il respecte tous les élèves. Comme l'enfant imite l'adulte, l'autodiscipline de l'enseignant est un aspect indissociable d'une discipline efficace.

L'adulte responsable doit enfin éviter de donner des ordres aux élèves et leur laisser la responsabilité d'exécuter une tâche par eux-mêmes. Cette méthode favorise énormément la coopération et l'autodiscipline des enfants. En résumé, Ginott (1972) propose à l'enseignant d'adopter une attitude positive en classe et envers les élèves,

notamment en formulant des commentaires appréciatifs qui visent la valorisation des efforts fournis.

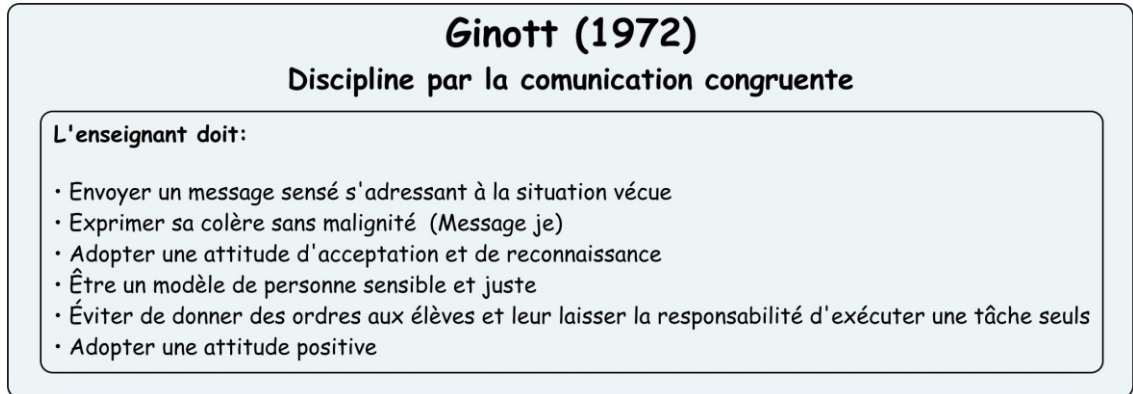


Figure 4 : Le modèle de Ginott (1972)  
Synthèse inspirée des recherches de Ginott (*Ibid.*).

Le modèle de Ginott (1972), qui met en lumière l'importance d'une communication congruente, diffère du modèle de Gordon (1981, 1990) qui est davantage axé sur le développement de la maîtrise de soi et des relations interpersonnelles entre les enfants et la personne enseignante lors de la résolution d'un problème de comportement.

#### *Le modèle de Gordon*

Tout d'abord, Gordon (*Ibid.*) précise la différence entre le mot « discipline » et le verbe « discipliner ». Il explique que le mot discipline désigne habituellement « un comportement et un ordre conformes à des règles ou préservés par le biais d'un entraînement » (*Ibid.*, p. 24). Le Petit Robert, cité par Gordon (*Ibid.*), définit le verbe discipliner comme suit : « Donner le sens de l'ordre, du devoir, de l'obéissance à [...] assujettir, soumettre » (p. 24). L'auteur estime alors qu'il est possible d'instaurer une discipline sans discipliner les enfants.

En fait, le modèle de Gordon porte sur la discipline axée sur le développement de la maîtrise de soi ainsi que sur les relations interpersonnelles entre les élèves et

l'enseignant dans la résolution de problèmes de comportement, aussi communément appelé l'autodiscipline. Pour amener les enfants à se maîtriser, l'enseignant doit se départir de ce que l'auteur appelle « le pouvoir de coercition » qu'il associe au pouvoir autoritaire ou à l'insertion en classe d'un système de récompenses et de punitions, communément nommé le système d'émulation dans le domaine éducatif. Selon cet auteur (1981, 1990), il convient d'employer une méthode positive pour influencer le comportement des élèves. L'enseignant a la responsabilité d'employer une écoute active de l'enfant qui éprouve une difficulté, ce qui consiste à être attentif à ce qu'il raconte en lui montrant qu'il est compris. L'adulte responsable peut ainsi reconnaître les sentiments de l'enfant et mieux comprendre celui-ci, pour ensuite le guider vers une solution logique liée au problème. La tâche de l'enseignant, en cas de situation problématique, est d'exercer le rôle de personne-ressource qui aide et soutient l'enfant dans sa quête de résolution d'un problème. Dans le but de réussir la démarche, Gordon (*Ibid.*) soutient, comme Ginott (1972), qu'il faut s'assurer que la communication entre l'enseignant et l'élève est congruente, ouverte et authentique.

Gordon (1981, 1990) exploite différentes interventions lors de situations problématiques ou conflictuelles entre les élèves et l'enseignant ou lors de situations problématiques vécues séparément. L'auteur définit le concept de problème comme un événement ou une situation qui ne concorde pas avec les désirs et les besoins d'une personne. Si un élève a un problème, l'enseignant doit appliquer la méthode de l'écoute active et adopter un langage d'acceptation et d'accueil. Au contraire, si le problème est vécu par l'enseignant, il faut modifier l'environnement spatial de la classe et utiliser la technique du « message je ». Cette technique, pouvant être exécutée en mode de prévention, est également élaborée par Ginott (1972) et suggère pour les deux auteurs une intervention dirigée vers la personne qui s'exprime, mais qui ne bouscule pas ceux qui sont concernés. Selon Gordon (1981), les « messages je » sont composés de trois résultantes qu'il définit comme suit : « (1) ils incitent presque toujours l'élève à modifier son comportement, (2) ils véhiculent une évaluation minimale de l'élève et (3) ils ne portent aucun préjudice à la relation

personnelle enseignant-élève » (p. 185). Pour ce qui est de l'environnement de la classe, Gordon (1981, 1990) explique qu'avec une planification de la gestion de classe, la majorité des problèmes sont réglés, voire évités. L'organisation de l'environnement est donc essentielle pour réduire les comportements dérangeants. En effet, il est indiqué d'instaurer une routine avec les élèves concernant l'utilisation ou le rangement du matériel scolaire ou encore, la circulation en classe. La disposition spatiale du local doit être pratique et efficace.

Si le problème regarde l'adulte et l'enfant, Gordon (1981) recommande l'adoption d'une démarche de résolution de problèmes sans perdant. La démarche proposée par l'auteur comporte six étapes :

1. Identifier et définir le problème en se posant des questions telles que : « *Que s'est-il réellement passé ?* » ou « *Quel est le vrai problème à résoudre ?* ».
2. Énumérer différentes solutions au problème dévoilé auparavant.
3. Évaluer les solutions proposées en pesant le pour et le contre.
4. Choisir la ou les solutions les plus satisfaisantes parmi celles proposées préalablement. Toutes les personnes concernées ou la grande majorité d'entre elles doivent être à l'aise avec le choix de la solution proposée.
5. Établir des moyens d'appliquer la décision en mettant à l'essai la solution choisie.
6. Réévaluer la solution adoptée et les résultats obtenus en analysant leurs effets.

Le tableau placé en annexe B présente les six étapes de la résolution d'un problème selon Gordon (*Ibid.*). Dans ce tableau, le résumé de chaque étape est décrit, et les moyens pour y parvenir sont démontrés.

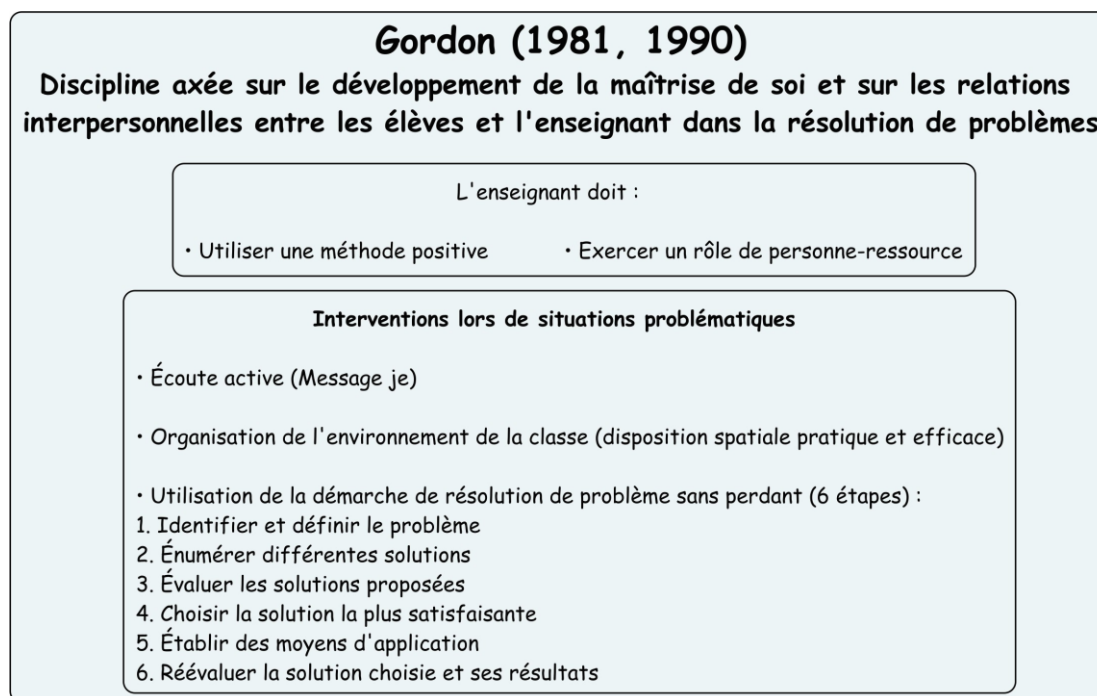


Figure 5 : Le modèle de Gordon (1981, 1990)  
Synthèse inspirée des recherches de Gordon (*Ibid.*).

Le modèle de Gordon (1981, 1990) présente une discipline orientée vers le développement de la maîtrise de soi et sur les relations entre les élèves et l'adulte dans la résolution de problèmes. Quant au modèle suivant, il propose une discipline basée sur le soutien psychologique auprès des enfants et de leur famille et sur l'enseignement démocratique (Dreikurs, 1968*a*, 1968*b*, 1972*a*, 1972*b*, 1998).

#### *Le modèle de Dreikurs*

Les recherches de Dreikurs (*Ibid.*) portent sur le soutien psychologique offert aux familles et aux enfants ainsi que sur l'enseignement démocratique. L'auteur affirme que la discipline est sans aucun doute l'aspect essentiel de l'éducation, car sans discipline, l'enseignement est peu efficace. Selon lui, il existe plusieurs moyens d'intervenir sans avoir recours à la punition qu'il définit comme une humiliation qu'infligerait à un élève un enseignant désirant avoir le pouvoir. Selon Dreikurs (*Ibid.*), l'adulte responsable de la classe peut observer l'enfant et découvrir de l'information intéressante qui lui permettra de mieux comprendre la personnalité et le



style de vie de ce dernier. Il est nécessaire qu'il porte une attention particulière aux attitudes, aux expressions et aux intentions derrière le comportement de l'élève. Dreikurs (1968a, 1998) définit quatre objectifs différents qui amènent l'élève à réagir d'une façon ou d'une autre :

1. Accaparer l'attention de l'adulte : l'enfant agit et réagit aux situations en ayant toujours en tête d'être le centre de l'attention.
2. Prendre le pouvoir : l'élève qui se comporte ainsi est constamment en confrontation avec l'autorité et opte pour un comportement défiant ou provocant. Il croit qu'il est important aux yeux des autres seulement lorsqu'il est en situation de contrôle.
3. Prendre une revanche : l'enfant ne possède aucun sentiment d'appartenance au groupe. Il souffre en silence et se venge en adoptant une attitude et un comportement désagréables.
4. Confirmer sa croyance d'incapacité : l'élève qui se croit incapable de toute chose, ne trouve même plus la force d'essayer et abandonne rapidement tout ce qu'il entreprend. En agissant négativement de la sorte, l'enfant ne veut pas blesser ou déranger les autres. C'est tout simplement sa façon à lui de faire comprendre haut et fort son mal-être et sa souffrance.

Pour contrer les objectifs inconscients de l'élève, Dreikurs (*Ibid.*) fait valoir qu'il est important d'employer des méthodes positives telles que l'encouragement, l'exploitation d'un système de coopération et l'organisation démocratique de la classe. Tout d'abord, l'encouragement des élèves est une technique fort simple qui demande à l'enseignant d'encourager l'enfant par l'entremise de la parole ou de gestes qui lui démontrent du respect et de la confiance en ses capacités. Il est important de faire la différence entre encourager et complimenter. Dreikurs, Grunwald et Pepper (1998) expliquent que le compliment met l'accent sur l'enfant en

soi, tandis que l'encouragement fait plutôt ressortir la tâche effectuée. Complimenter un élève sur ce qu'il fait peut avoir des effets négatifs sur son estime de soi. En effet, s'il reçoit un compliment sur le résultat d'un travail, par exemple, il pensera que lorsqu'il ne le reçoit pas, il a échoué. Il convient donc d'axer ses commentaires sur les actions de l'élève plutôt que sur sa personnalité. Ces auteurs soulignent ensuite l'importance de la coopération en classe. La compétition devrait faire place à la coopération, entre autres, par l'entremise de l'instauration d'un climat d'entraide et de sympathie mutuelle. Une façon de créer ce climat auprès des jeunes est de mener des discussions en groupe-classe. Enfin, Dreikurs *et al* (1998) suggèrent d'instaurer une organisation démocratique en classe. Les auteurs évoquent que la mise en place d'une démocratie dans un groupe-classe engendre de l'harmonie, de la paix et des relations interpersonnelles stables. De plus, l'enseignant doit être ouvert et non tyrannique, car s'il agit en dominant les élèves, ses interventions seront vouées à l'échec. La démocratie en classe permet aux enfants de prendre des décisions avec l'adulte, de se sentir importants, bref d'accroître leur sentiment d'appartenance. Dreikurs (1968*b*) propose une autre méthode positive pour déjouer les intentions non conscientes de l'élève : les conséquences naturelles. Cette technique très simple ne requiert pas l'intervention de l'enseignant, car celui-ci doit laisser aller les élèves de manière autonome. Par exemple, si un enfant ne met pas son manteau à la récréation, au lieu de s'époumoner et de lui faire comprendre qu'il doit le mettre, l'enseignant laissera la conséquence naturelle agir d'elle-même. L'enfant qui prend la décision de sortir à l'extérieur sans vêtement chaud subira alors la conséquence du froid. Il comprendra seul que de ne pas s'habiller pour sortir n'est pas la meilleure option.

Lorsque la conséquence naturelle risque de nuire à l'enfant, Dreikurs (1968*b*, 1972*b*) précise que l'enseignant peut mettre en pratique la méthode de la conséquence logique. Selon l'auteur, ce type de conséquence est structuré par l'enseignant et vécu par l'enfant. Ce dernier apprendra de ses propres expériences et comprendra qu'il y a des conséquences logiques à ses actes. Dreikurs (*Ibid.*) insiste sur le fait qu'en situation de conséquence logique, l'enseignant ne doit jamais adopter

une attitude de supériorité qu'il peut éviter en dosant le ton de sa voix. En effet, si l'adulte hausse la voix ou si son ton est négatif et rempli de jugements, la conséquence logique perd tout son sens de bienveillance. Avec le temps, cette méthode permet à l'élève de décider ce qu'il peut faire et comment il réagira face à une situation donnée.

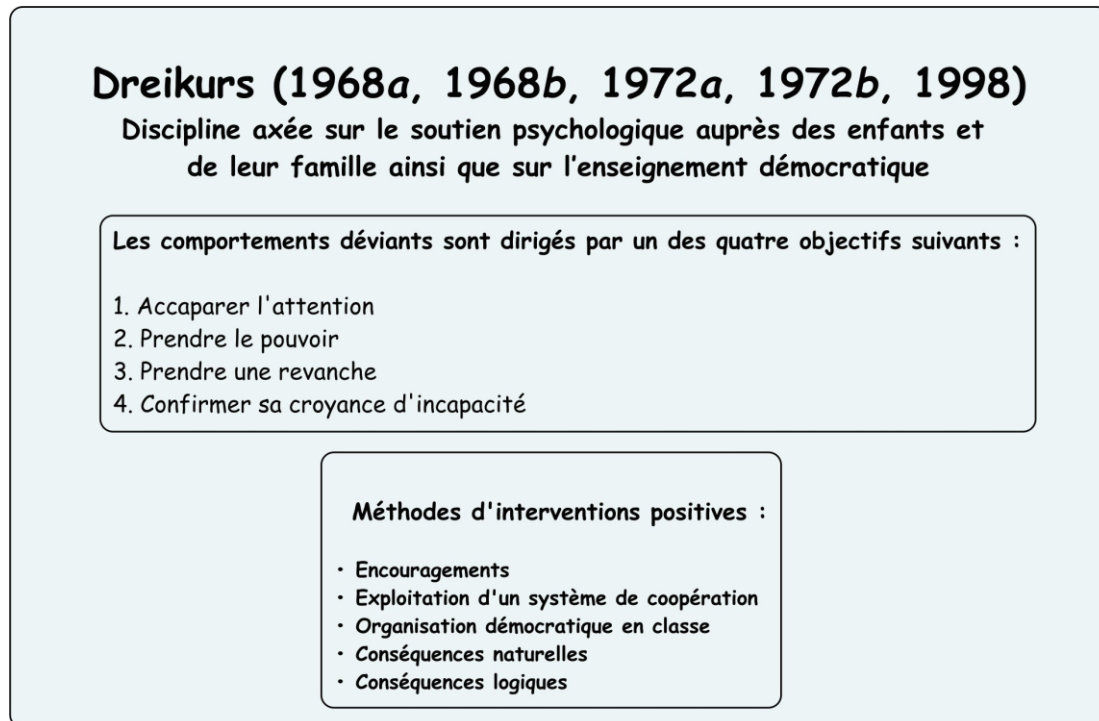


Figure 6 : Le modèle de Dreikurs (1968a, 1968b, 1972a, 1972b, 1998)  
 Synthèse inspirée des recherches de Dreikurs (*Ibid.*).

Bref, Dreikurs (1968a, 1968b, 1972a, 1972b, 1998) propose des méthodes positives pour répondre aux comportements inadéquats des enfants. L'importance de l'abolissement de la punition et l'installation des conséquences naturelles et logiques en classe sont en fait une grande partie des recherches effectuées par l'auteur.

Ayant présenté plusieurs modèles de discipline, une synthèse s'impose afin d'être en mesure de percevoir aisément les différentes caractéristiques de chacun. Auparavant, il importe de préciser que la chercheuse a établi l'énumération des

auteurs cités par ordre croissant d'importance accordée à l'application d'une méthode de discipline plus positive dans leurs recherches respectives. Voici maintenant un tableau qui permet de bien cerner les éléments importants de chaque modèle présenté précédemment.

Tableau 1  
La synthèse des modèles de discipline

<b>Auteurs</b>	<b>Modèles et caractéristiques</b>
Kounin (1977)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discipline par la gestion de classe</li> <li>• La réaction de l'enseignant influence celle de l'enfant</li> <li>• Effet de réverbération</li> </ul>
Jones (1979-1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Langage gestuel</li> <li>• Système de récompenses</li> <li>• Aide efficace</li> </ul>
Reld et Wattenberg (1959)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discipline axée sur l'interaction du groupe</li> <li>• Rôle de l'élève (étiquettes)</li> <li>• Pensée diagnostique (cinq étapes)</li> </ul>
Ginott (1972)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication congruente</li> <li>• « Message je »</li> <li>• Importance d'écouter le ressenti de l'enfant</li> <li>• Ne pas donner d'ordres</li> <li>• Attitude positive en classe et avec les élèves</li> </ul>
Gordon (1981, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtrise de soi</li> <li>• Autodiscipline</li> <li>• Écoute active</li> <li>• L'enseignant représente une personne-ressource</li> <li>• « Message je »</li> <li>• Organisation de l'environnement</li> <li>• Démarche de résolution de problèmes sans perdant (six étapes)</li> </ul>
Dreikurs (1968a, 1968b, 1972a, 1972b, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien psychologique offert aux familles et aux enfants</li> <li>• Enseignement démocratique</li> <li>• Moyens d'intervention sans punition</li> <li>• Utilisation de méthodes positives : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encouragement</li> <li>- Système de coopération</li> <li>- Organisation démocratique de la classe</li> </ul> </li> <li>• Conséquences naturelles</li> <li>• Conséquences logiques</li> </ul>

Réalisé en synthétisant les travaux de Kounin (1977), Jones (1979-1995), Reld et Wattenberg (1959), Ginott (1972), Gordon (1981,1990) et Dreikurs (1968a, 1968b, 1972a, 1972b, 1998).

Différentes définitions du concept de discipline ainsi que plusieurs modèles ont été présentés dans cette section. Il semble maintenant opportun de définir le

modèle de discipline de Nelsen (2012), car la présente recherche est fondée principalement sur ses enseignements. La section qui suit présente donc les fondements et la définition de la Discipline Positive ainsi que les attitudes et les outils à adopter en classe.

## 2. LE CADRE PRATIQUE

Tous les modèles de discipline présentés dans le cadre théorique définissent les différents fondements et moyens du concept de discipline. Pour cette recherche, la chercheuse s'est intéressée davantage au concept-clé qu'est la Discipline Positive de Nelsen (*Ibid.*). Dans cette section sont donc présentés les fondements et la définition de ce concept, les attitudes et les outils à privilégier en classe ainsi que les attitudes et les outils qui seront expérimentés dans le cadre de cette recherche.

### 2.1 Les fondements et la définition de la Discipline Positive

Les écrits de Nelsen (*Ibid.*) s'inspirent des recherches de deux auteurs renommés, soit Adler (1961, 1962, 1971, 1977) et Dreikurs (1968*a*, 1968*b*, 1971, 1972*a*, 1972*b*, 1998). La philosophie de ces deux chercheurs repose sur des méthodes et des techniques positives qui tiennent compte de l'enfant. Sans qualifier de *positifs* les procédés décrits dans leurs travaux, Adler (1961, 1962, 1971, 1977) et Dreikurs (1968*a*, 1968*b*, 1971, 1972*a*, 1972*b*, 1998) ont proposé plusieurs alternatives aux méthodes plus négatives, comme le recours à la punition lorsqu'un comportement déviant se manifeste. Aussi, ces auteurs ont prouvé dans leurs nombreux ouvrages, l'importance du respect mutuel. En effet, Adler (1961) a développé la psychologie individuelle qui est liée à la compréhension que les gens ont envers les autres. Il s'est donc intéressé au développement de l'enfant, au sentiment social, au sentiment d'infériorité et à l'encouragement. Adler (1962) a également expliqué que tout comportement inadéquat d'un enfant évoque en fait le désir d'atteindre un but

spécifique. Ceci dit, selon l'auteur, l'enfant n'est pas conscient du but auquel il aspire.

Présenté dans le cadre théorique, Dreikurs (1968a, 1968b, 1971, 1972a, 1972b, 1998) s'est intéressé aux travaux d'Alder (1961, 1962, 1971, 1977) et a voulu démontrer l'efficacité de la psychologie adlérienne par la pratique. En effet, Adler (1962) a exposé la théorie que lorsqu'un enfant se comporte d'une façon distinctive, il vise en fait un but précis. Pour sa part, Dreikurs (1968a, 1972b, 1998), à la suite de diverses observations, a démontré qu'il y avait quatre objectifs inconscients selon lesquels les enfants agissent ou réagissent, soit : accaparer l'attention, prendre le pouvoir, prendre une revanche et confirmer sa croyance d'incapacité. Il a également apporté des précisions sur les paroles et les gestes de ceux-ci par rapport aux différents objectifs. Nelsen (2012) a assis ses recherches sur ce principe développé par Dreikurs (1968a, 1998) en qualifiant les objectifs de l'auteur d'« objectifs-mirages » et en brossant un tableau (Tableau 2) qui explique les croyances erronées de l'enfant lorsqu'il agit et se comporte inadéquatement.

Tableau 2  
Les croyances erronées et les 4 objectifs-mirages qui sous-tendent les comportements inappropriés

<b>Objectifs-mirages</b>	<b>Croyances erronées</b>
Accaparer l'attention	<i>Je compte seulement lorsque ton attention est centrée sur moi.</i>
Prendre le pouvoir	<i>Je n'ai de sentiment d'appartenance que lorsque je suis en position de force.</i>
Prendre une revanche	<i>Je n'ai pas de sentiment d'appartenance ; je souffre, mais je peux au moins rendre la pareille en faisant souffrir l'autre.</i>
Confirmer sa croyance d'incapacité	<i>Je n'arrive pas à appartenir, ni à avoir de l'importance, ni à me sentir capable, c'est tout simplement impossible. Je me désengage.</i>

Tiré de Nelsen (2012), p. 111.

Enfin, Dreikurs (1968a, 1968b, 1971, 1972a, 1972b, 1998) a proposé divers moyens et outils qui sont intimement liés à ceux de la Discipline Positive. En voici

quelques-uns : l'observation des quatre objectifs inconscients de l'enfant, les conséquences logiques et naturelles, l'encouragement, le système démocratique et le système de coopération. Adler (1961, 1962, 1971, 1977) et Dreikurs (1968a, 1968b, 1971, 1972a, 1972b, 1998) croient qu'à travers ses gestes maladroits, l'enfant a comme buts précis de s'épanouir et d'appartenir à la communauté qu'est la classe lorsqu'il est question du milieu scolaire. Nelsen (2012), quant à elle, explique que les enfants peuvent développer des perceptions d'eux-mêmes erronées. Elle précise que « la plupart des comportements inappropriés des enfants trouvent leur source dans l'absence ou la fragilité d'une ou plusieurs » (p. 24) des sept perceptions et compétences essentielles qu'une personne a besoin pour se développer. Ces sept perceptions et compétences, définies par Glenn et Nelsen (2000), puis reprises par Nelsen (2012), sont présentées dans le tableau qui suit.

Tableau 3  
Les sept perceptions et compétences essentielles

<b>Perceptions et compétences essentielles</b>	<b>Attitudes</b>
Perception solide de ses aptitudes personnelles	<i>Je suis capable.</i>
Perception solide de son importance dans les relations avec ses proches	<i>Je contribue de façon significative et on a réellement besoin de moi.</i>
Perception solide de maîtrise et de capacité à agir sur sa propre vie	<i>J'ai une influence sur ce qui m'arrive.</i>
Aptitudes intra-personnelles	Capacité à identifier et à comprendre ses émotions (développer son autodiscipline et son contrôle de soi).
Aptitudes interpersonnelles efficaces	Capacité à travailler avec les autres et à nouer des amitiés (communication, coopération, négociation, partage, empathie et écoute).
Aptitudes systémiques	Capacité à réagir aux contraintes de la vie quotidienne avec responsabilité, adaptabilité, flexibilité et intégrité.
Aptitude à exercer son propre jugement	Capacité à évaluer les situations en fonction d'un système de valeurs appropriées et structurantes.

Réalisé à partir des recherches de Nelsen (2012).

Lorsqu'un enfant réussit à maîtriser ces sept perceptions et compétences, il possède de grandes chances de développer de l'autonomie. Par contre, si un élève a



de la difficulté à atteindre l'une d'elles, c'est le rôle de l'adulte de développer ces perceptions, et ce, par le choix de solutions en remplacement de la punition, par exemple en offrant des options ou en réorientant positivement un comportement indésirable.

La Discipline Positive se définit comme étant une discipline axée sur la fermeté et la bienveillance. Par bienveillance, Nelsen (2012) entend que l'enseignant doit se montrer respectueux envers l'enfant et envers lui-même. Le terme de fermeté, pour sa part, qualifie l'attitude stricte de l'adulte, donc ni permissive ni sévère. Le premier objectif de la Discipline Positive est de « partager au quotidien davantage de joie, de coopération, de responsabilités, de respect mutuel et d'amour dans le rapport à l'autre » (*Ibid.*, p. 370). Cette forme de discipline vise à rendre l'environnement de la classe coopératif, et les enfants, autonomes. De plus, la Discipline Positive « aide à changer le regard posé sur le comportement inapproprié, à entendre le message d'un enfant découragé, et à donner les outils pour répondre à ses véritables besoins » (*Ibid.*, p. 147).

Nelsen (*Ibid.*) explique également que la personnalité de l'adulte affecte celle de l'enfant. En effet, si la personne responsable est négative, la réaction de l'enfant risque de l'être tout autant. Or, l'auteure insiste sur le fait que l'enseignant doit apprendre à se connaître. Par l'entremise d'une introspection, il importe donc de découvrir son style de fonctionnement et ses croyances. Nelsen (*Ibid.*) base ses écrits sur les recherches de la psychologue adlérienne Kefir (s.d.) qui précise qu'il existe quatre priorités que poursuit l'adulte à travers son style de vie, soit le confort, le contrôle, la volonté de faire plaisir et le sentiment d'importance (supériorité). La notion de style de vie est développée par Kefir (dans Nelsen, 2012) comme étant une ligne directrice de la personnalité de chacun selon ses expériences et son interprétation. L'auteure explique que chaque adulte possède deux cartes. La première carte dépeint les différents agissements pour lesquels un adulte opte en situation de crise tandis que la deuxième carte décrit le comportement de la personne

dans son quotidien. Nelsen (2012) emploie plutôt les termes « style de fonctionnement directeur ou carte dominante » et « style de fonctionnement habituel ou deuxième carte ». Dans la présente recherche, les termes « carte dominante » et « deuxième carte » seront retenus. Le point suivant résume les quatre cartes dominantes existantes.

### *2.1.1 Les cartes dominantes*

La carte dominante reflète les différents comportements qu'une personne adopte lorsqu'elle se sent menacée ou incertaine dans son sentiment d'importance et d'appartenance. Comme précisé ci-dessus, il existe quatre cartes dominantes soit :

1. La carte dominante « contrôle » : Les personnes ayant cette carte supportent moins bien la critique et pensent que pour éviter cette souffrance, elles doivent maîtriser parfaitement la situation. Elles tentent d'éviter la critique ainsi que l'humiliation d'être pris en défaut. Nelsen (*Ibid.*) explique que ces individus ont besoin d'être en constant contrôle de leurs émotions et aspirent à maîtriser les situations dans lesquelles ils se retrouvent, et ce, dans le but ultime de se sentir en sécurité.
2. La carte dominante « supériorité » : Cette carte rassemble les gens qui ont l'impression d'être à la hauteur seulement lorsqu'ils excellent dans leur domaine. Ils essaient donc continuellement de se surpasser et évitent à tout prix l'inutilité et l'insignifiance. Or, ils tentent le plus possible de s'éloigner du sentiment de ne pas compter ou de ne pas apporter quelque chose aux personnes qu'ils côtoient.
3. La carte dominante « confort » : Les personnes qui possèdent cette carte aspirent à éliminer le stress et la souffrance de leur vie. Elles peuvent donc organiser leur quotidien de manière à éviter les sources de stress ou de conflit.

4. La carte dominante « faire plaisir » : Cette carte réunit les adultes qui espèrent s'éloigner du rejet et de l'abandon. De ce fait, lorsqu'ils ne se sentent pas en sécurité, ils feront tout ce qui est en leur pouvoir pour se faire apprécier et accepter par les autres.

À la suite de la présentation des quatre cartes dominantes que propose Nelsen (2012), il semble important de révéler celle de la chercheure, puisque cette information sera utile dans le cadre de l'expérimentation.

#### *La carte dominante de la chercheure*

En analysant les différentes cartes dominantes, la chercheure s'est rendu compte rapidement que la sienne était celle de la « supériorité ». En effet, en situation de crise, cette dernière possède le désir brûlant d'apporter quelque chose aux autres et de se sentir appréciée. Le tableau, placé à l'annexe C, explique clairement toutes les caractéristiques que comporte la carte dominante « supériorité ». Dans ce tableau, on remarque ce que la personne souhaite éviter, les comportements qu'elle adopte en situation de stress, ses qualités et ses atouts en situation non-stressante, les problèmes qu'elle peut rencontrer ou créer, ce dont elle a besoin de la part des autres lorsqu'elle est stressée, les choses à travailler et ce dont elle peut rêver.

Une fois que la personne enseignante réalise l'existence de sa carte dominante, elle est dans la possibilité d'observer les différentes influences sur les styles d'enseignement et ainsi trouver des pistes d'amélioration. Le tableau suivant présente donc des exemples d'atouts et de travers ainsi que des besoins de perfectionnement de la chercheure dans le cadre de sa recherche, donc de sa pratique enseignante.

Tableau 4  
La carte dominante « supériorité » et ses influences

<b>Carte dominante</b>	<b>Exemples d'atouts</b>	<b>Exemples de travers</b>	<b>Besoins de perfectionnement</b>
Supériorité	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Donner l'exemple de la réussite.</li> <li>-Enseigner aux enfants l'importance de la qualité et les motiver à se surpasser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Donne des leçons, fait la morale.</li> <li>-Attend trop de tout le monde.</li> <li>-Invite le sentiment d'incapacité et celui de ne pas être à la hauteur.</li> <li>-Voit les choses comme étant correctes ou inexactes, vraies ou fausses, et non pas comme des possibilités<sup>6</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cesser de vouloir toujours avoir raison.</li> <li>-Entrer dans le monde de l'enfant et accompagner ses besoins et ses objectifs.</li> <li>-Se faire plaisir dans le processus éducatif.</li> <li>-Développer son sens de l'humour.</li> <li>-Avoir des temps d'échange en classe au cours desquels toute idée sera prise en compte avec respect.</li> </ul>

Réalisé à partir des recherches de Nelsen (2012).

Tout compte fait, les cartes dominantes permettent à une personne de s'évaluer en situations stressantes dans le but de percevoir ses failles pour ensuite les améliorer au fil du temps. Nelsen (2012) présente également les deuxièmes cartes qui, contrairement aux cartes dominantes, décrivent la personne enseignante lors de situations de la vie courante ou qui se vivent plutôt dans des moments de calme.

---

<sup>6</sup> Noter que Nelsen (2012) utilise le terme « opportunité » dans ses recherches, mais que dans cet essai, il sera question de « possibilité ».

### *2.1.2 Les deuxièmes cartes*

En plus de sa carte dominante qui entre en jeu en situations stressantes, l'adulte possède une deuxième carte qui désigne « l'ensemble des comportements que l'individu a tendance à avoir lorsqu'il a un sentiment d'appartenance et d'importance dans sa vie de tous les jours » (Nelsen, 2012, p. 318). De surcroît, la deuxième carte se manifeste lorsque la personne est en mode opératoire au quotidien et qu'elle ne se sent pas menacée. Or, cette dernière agit d'une certaine façon lorsque tout va bien et qu'elle est en contrôle (deuxième carte), mais en situation de stress ou de conflit, celle-ci passe à la carte dominante. Les caractéristiques de la deuxième carte et de la carte dominante sont les mêmes, soit : le « contrôle », la « supériorité », le « confort » et « faire plaisir ». Comme la chercheuse a révélé ci-haut sa carte dominante, il est intéressant qu'elle révèle ci-après sa deuxième carte.

#### *La deuxième carte de la chercheuse*

En examinant les situations où elle se sent stressée, la chercheuse a décodé que sa deuxième carte était celle du « contrôle ». En effet, lorsqu'elle ne se sent pas confrontée, elle possède différents atouts, tels que la productivité, l'organisation, la persévérance, le leadership et la confiance en soi. Il est donc possible de découvrir, dans le tableau placé à l'annexe D, les particularités de la deuxième carte de la chercheuse soit celles du « contrôle ».

En résumé, une personne enseignante est grandement avantagée lorsqu'elle prend conscience de sa carte dominante et de sa deuxième carte, car elle peut transformer ses faiblesses en forces. Les fondements et la définition de la Discipline Positive étant maintenant bien établis, il est pertinent d'explicitier les différentes attitudes que peut adopter en classe l'adulte responsable.

## 2.2 Les attitudes à adopter en classe

Nelsen (2012) propose plusieurs attitudes positives qui devraient être adoptées par l'enseignant dans la salle de classe. La Discipline Positive se pratique lorsqu'un enfant répond par un comportement déviant aux demandes de la personne enseignante. Il importe en premier lieu de définir ce qu'est un comportement inapproprié avant de présenter les différentes attitudes dans le but de leur porter un regard différent. En deuxième lieu, il est d'intérêt d'établir l'importance de s'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation. En troisième lieu, il est nécessaire de démontrer que la personne qui désire instaurer une Discipline Positive en classe doit se concentrer sur la recherche de solutions. Enfin, il est fondamental d'utiliser l'encouragement de façon efficace, et ce, par l'entremise de différentes attitudes qui seront exposées plus loin dans cette recherche, comme le regard nouveau posé sur les comportements inadéquats.

### 2.2.1 Un nouveau regard sur les comportements inappropriés<sup>7</sup>

Nelsen (*Ibid.*) explique qu'un comportement inapproprié est avant tout « le signe d'un enfant découragé. Ce découragement vient des croyances et de l'impression de ne pas appartenir, de ne pas avoir de place » (p. 119). Lorsqu'un enfant agit de façon inappropriée, il tend désespérément une main à l'enseignant. À cet instant, c'est à lui de guider l'élève et de rediriger son comportement pour qu'il soit plus constructif. Comme il a été énoncé précédemment à la section des cartes dominantes et des deuxièmes cartes, l'adulte a parfois un rôle actif à jouer pour contrer les réactions déviantes de l'enfant. Lorsque la personne enseignante prend conscience de ce fait, elle a le pouvoir d'aider l'enfant à rediriger sa conduite, et ce, en transformant ses propres réponses d'adulte, donc son attitude. Nelsen (*Ibid.*) explique également que lorsqu'une personne est découragée, son cerveau reptilien veut à tout prix reprendre le contrôle, ce qui signifie qu'elle peut « entrer dans une

---

<sup>7</sup> Noter que les titres des sections ci-après (2.2.1 à 2.2.4) sont tirés directement de l'ouvrage de Nelsen (2012).

lutte de pouvoir, se désengager ou communiquer de façon peu efficace » (p. 107). Comme l'ont mentionné Dreikurs (1968a, 1972b, 1998) et Nelsen (2012), l'enfant qui a un comportement inapproprié dit en réalité : « *Je veux appartenir (au groupe, à ma classe, etc.), mais je ne sais pas comment m'y prendre* » (Nelsen, *Ibid.*, p. 203). C'est alors que se manifestent les quatre objectifs-mirages énumérés dans le tableau 2, soit : accaparer l'attention, prendre le pouvoir, prendre une revanche et confirmer sa croyance d'incapacité. Par l'entremise de ces différents objectifs, l'enfant tente désespérément de démontrer un besoin caché. Le tableau présenté à l'annexe E, décrit les quatre objectifs-mirages, les sentiments et les réactions de l'enseignant, les réactions de l'enfant par rapport à celles de l'enseignant, les croyances erronées de l'enfant, de même que les différentes solutions pouvant être retenues par l'adulte.

Une fois que l'enseignant comprend le *pourquoi* des comportements inappropriés, il peut se concentrer sur le *comment*, c'est-à-dire comment agir et réagir avec l'enfant ayant de la difficulté à véhiculer le bon message, par exemple en se concentrant sur des solutions de réparation.

### 2.2.2 *S'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation*

Tout d'abord, il est opportun de définir le concept de conséquence logique avant de poursuivre l'élaboration de cette sous-section. La conséquence logique, qui nécessite obligatoirement l'intervention d'un adulte, doit être annoncée avant que le comportement inapproprié n'apparaisse « afin d'en faire des expériences utiles et d'encourager l'enfant à choisir de coopérer de façon raisonnable » (Nelsen, *Ibid.*, p. 162). Nelsen (*Ibid.*) précise quatre points importants rattachés à l'outil des conséquences logiques utilisé par l'intervenant. Elle explique que ces dernières doivent être reliées, respectueuses, raisonnables et révélées à l'avance. Voici un tableau (tableau 5) qui résume les quatre « R » des conséquences logiques, selon l'auteure.

Tableau 5  
Les quatre « R » des conséquences logiques

<b>La conséquence logique doit être :</b>	
<b>Reliée</b>	La conséquence est logiquement liée au comportement
<b>Respectueuse</b>	La conséquence est mise en place avec fermeté et bienveillance. Elle ne doit pas impliquer de dévalorisation, de culpabilisation ou d'humiliation
<b>Raisnable</b>	La conséquence n'est pas démesurée et paraît juste à l'enfant comme à l'adulte
<b>Révélee à l'avance</b>	L'enfant connaît les « règles du jeu » (ou sait ce que l'adulte va faire) s'il fait le choix d'un comportement inapproprié

Réalisé à partir des recherches de Nelsen (2012).

Il est important de noter qu'en l'absence d'un des quatre énoncés du tableau précédent pendant l'application d'une conséquence logique, celle-ci est nuisible et non éducative. Nelsen (2012) soutient que souvent l'adulte emploie les conséquences logiques de façon inappropriée, voire sous forme de punition déguisée. L'auteure explique que l'application d'une conséquence logique demande réflexion, patience et maîtrise de soi. Si l'adulte utilise incorrectement la conséquence logique, elle est inutile au cheminement positif de l'enfant. Nelsen (*Ibid.*) précise que l'utilisation des conséquences logiques constitue pour beaucoup d'intervenants une méthode réconfortante qu'ils tenteront d'appliquer pour tous les comportements déviants. « Une façon d'éviter ce piège est de se rappeler que si une conséquence évidente et logique ne nous vient pas immédiatement à l'esprit, alors c'est qu'il n'est probablement pas approprié d'en utiliser une » (Nelsen, *Ibid.*, p. 177). Tout compte fait, plusieurs options s'offrent à l'intervenant, dont la recherche de solutions de réparation du geste inapproprié.



### 2.2.3 Se concentrer sur la recherche de solutions

Nelsen (2012) avance que lorsqu'un adulte se concentre sur les solutions envisageables, il crée un environnement de classe dans lequel la coopération devient une valeur centrale. En retenant cette attitude, la personne enseignante se pose plusieurs questions telles que : « *Quel est le problème ? Quelle est la solution ? Qu'est-ce qui va nous aider à... ?* » (Nelsen, *Ibid.*, p. 182). Ces questionnements sont tout à fait normaux lorsque la dynamique de recherche de solutions entre en jeu. Il est également important de faire participer les enfants à la recherche de solutions. L'auteure définit quatre points fondamentaux à retenir pour l'élaboration d'une solution, lesquels sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6  
Les quatre points primordiaux lors de l'élaboration d'une solution

<b>Une solution doit être:</b>	
1.	<b>Reliée</b> (logiquement liée à la problématique)
2.	<b>Respectueuse</b>
3.	<b>Raisnable</b>
4.	<b>Aidante</b> (une solution est « aidante » lorsqu'elle est utile et qu'elle enseigne quelque chose de précis. Elle permet donc à l'incident de devenir une possibilité d'apprentissage.)

Réalisé partir des recherches de Nelsen (2012).

Ces quatre caractéristiques rappellent les quatre « R » de la conséquence logique (tableau 5), à l'exception du point quatre. En effet, la recherche de solutions se centre davantage sur l'ensemble de décisions et d'actes qui peuvent aider l'enfant. À cette fin, Nelsen (*Ibid.*) explique que dans le cas de solutions, « l'accent est mis sur leur caractère aidant (l'objectif d'être utiles), on regarde dans quelle mesure elles permettent d'aider à faire différemment, et d'apprendre pour le futur » (p. 183). Comme mentionné ci-haut, les élèves sont invités à trouver différentes solutions. La classe peut donc discuter et proposer plusieurs pistes de solutions, mais il est important de noter que le choix final revient à l'enfant ayant eu le comportement inapproprié. Enfin, la recherche de solutions enseigne aux élèves le sens des

responsabilités ainsi que la résolution de problèmes. Quelques attitudes ont déjà été proposées précédemment ; il reste maintenant à présenter une des plus importantes dispositions, soit l'utilisation de l'encouragement.

#### 2.2.4 Utiliser l'encouragement de façon efficace

Dreikurs (dans Nelsen, 2012) affirme que « L'encouragement est à l'enfant ce que l'eau est à la plante. Il ne peut survivre sans » (p. 203). S'appuyant sur cette citation tout au long de son ouvrage, Nelsen (*Ibid.*) explique que tous les outils proposés par la Discipline Positive sont envisagés pour aider l'enfant et l'adulte à se sentir encouragés. L'auteure croit que pour enseigner les compétences essentielles et le sens de la responsabilité sociale des enfants, il est nécessaire d'utiliser l'encouragement. Comme expliqué lors de l'élaboration du modèle de Dreikurs, il faut porter une attention particulière aux termes *encourager* et *complimenter*. Ici, Nelsen (*Ibid.*) se concentre seulement sur l'encouragement, car celui-ci participe à long terme à l'évolution de la confiance en soi de l'enfant, contrairement au compliment. Voici quelques exemples dans le tableau 7 qui sont clairement identifiés par l'auteure.

Tableau 7  
La différence entre complimenter et encourager

	<b>Compliment</b>	<b>Encouragement</b>
Adressé à	Celui qui fait : <i>Tu es un garçon intelligent !</i>	Ce qu'il a fait : <i>Bon travail !</i>
Reconnaît	Seulement un résultat complet et parfait : <i>Tu l'as bien réussi !</i>	L'effort et les progrès : <i>Tu as fait des efforts qui portent leurs fruits ! Que penses-tu de ce que tu as appris ?</i>
Opinion personnelle	Subjective : <i>J'aime la façon dont tu as fait ça !</i>	Objective : <i>J'apprécie ta coopération !</i>

Réalisé à partir des travaux de Nelsen (2012).

L'encouragement nécessite du respect ainsi que de l'autoévaluation et favorise l'autonomie. Un enfant qui se sent encouragé pense comme suit : « *Je suis capable, je peux participer, je peux avoir de l'influence sur ce qui m'arrive et sur la manière de*

*réagir à ce qui m'arrive* » (Nelsen, 2012, p. 204). Tout compte fait, encourager permet à l'élève de supprimer ses pensées erronées quant à son engagement dans le groupe.

À la suite de la présentation des attitudes à adopter en classe, voici un tableau qui les résume brièvement.

Tableau 8  
Les attitudes à adopter en classe

1. Porter un regard nouveau sur les comportements inappropriés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Par son comportement dérangeant, l'enfant demande de l'aide.</li> <li>• Chaque comportement se lie à un des 4 objectifs-mirages.</li> </ul>
2. S'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En cas d'utilisation de la conséquence logique, s'assurer qu'elle est : reliée, respectueuse, raisonnable et révélée à l'avance.</li> <li>• En cas d'un non-respect de ces quatre points, tenter de réparer le geste inadéquat.</li> </ul>
3. Se centrer sur la recherche de solutions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solution doit être : reliée, respectueuse, raisonnable et aidante.</li> <li>• Peut être exécutée avec l'aide des autres (coopération).</li> </ul>
4. Utiliser l'encouragement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas utiliser le compliment.</li> </ul>

Réalisé à partir des recherches de Nelsen (2012).

Évidemment, toutes les attitudes présentées ci-haut comportent plusieurs outils à utiliser en salle de classe. La section suivante permettra de découvrir comment une personne enseignante peut porter un regard nouveau sur les comportements inappropriés, s'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation, orienter ses efforts sur la recherche de solutions et utiliser l'encouragement de façon efficace.

## 2.3 Les outils à utiliser en classe

Les attitudes positives à intégrer en classe présentées précédemment seront définies plus spécifiquement dans cette partie de la recherche. Nelsen (2012) préconise plusieurs outils à utiliser en classe pour atteindre un environnement de classe positif. La prochaine section de la recherche présente les quatre attitudes à privilégier ainsi que leurs différents outils de mise en application.

### 2.3.1 *Les outils d'un nouveau regard sur les comportements inappropriés*

Il a été spécifié préalablement que l'adulte doit envisager différemment les comportements inappropriés des enfants. En effet, la personne responsable est tenue de s'ouvrir à une responsabilité partagée sans culpabilité, de mieux comprendre la nature du comportement inapproprié, de regarder les comportements inappropriés comme des occasions d'apprentissage et d'être capable d'identifier les quatre objectifs-mirages chez les élèves.

#### *S'ouvrir à une responsabilité partagée sans culpabilité*

Tout d'abord, il est important de s'attarder au mot *responsabilité*. De cette notion découle une responsabilisation en termes d'acteur de changement. De ce fait, autant l'adulte que l'enfant se voient encourager par cette forme de changement. Par contre, il faut porter une attention particulière au rôle de la personne enseignante et à celui de l'élève. Il est à noter que pour entrer dans une lutte de pouvoir, il faut au moins être deux. L'adulte et l'enfant adoptant un comportement inapproprié ont donc chacun leurs torts. Une fois que la personne responsable sait qu'elle faisait partie intégrante du « problème », elle peut d'une part aider l'enfant à progresser et d'autre part, mettre ses énergies sur des solutions positives. Puisqu'elle doit également être en mesure de mieux comprendre la nature des comportements inappropriés, plusieurs pistes sont présentées ci-après.

#### *Mieux comprendre la nature du comportement inapproprié*

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à un comportement inapproprié. Nelsen (2012) en précise quelques-uns :

- « un manque de connaissance ou de conscience de ce qui est attendu ;
- un manque de compétence dans la pratique ;
- un comportement qui, en fait, correspond au stade « normal » de développement de l'enfant ;
- un sentiment d'incapacité et de découragement ;
- un comportement commandé par notre cerveau reptilien (siège des émotions primaires » (p. 107).

En examinant ces points, l'adulte prend conscience de ce qui pourrait déclencher un comportement déviant et peut ainsi se montrer davantage compréhensif et empathique envers l'enfant. Souvent lorsque surgit un comportement inapproprié, la cause fondamentale est simplement un besoin primaire non comblé comme la fatigue ou la faim. À cet instant, il serait préférable d'impliquer l'enfant en prônant la coopération plutôt que de formuler des exigences. Bref, une fois que l'enseignant est en mesure de comprendre pourquoi un enfant réagit d'une façon, il peut ensuite voir les réactions comme des possibilités d'apprentissage.

#### *Regarder les comportements inappropriés comme des possibilités d'apprentissage*

Les possibilités d'apprentissage se retrouvent partout, mais surtout lorsque survient un comportement inadéquat. Le fait de voir un geste dérangeant comme une façon d'apprendre est important dans le développement de la maîtrise du comportement de l'enfant. L'enseignant doit percevoir les comportements déviants comme des incidents qui font en sorte que l'élève apprend. Or, l'adulte doit entrer dans l'univers de l'enfant pour mieux comprendre d'où vient le découragement qui

conduit ce dernier à agir de manière inadéquate. Il peut alors se référer à l'identification des quatre objectifs-mirages proposés par Nelsen (2012) et qui sont démontrés ci-dessous.

### *Identifier les quatre objectifs-mirages*

Cette recherche aborde à maintes reprises les quatre objectifs-mirages, car ils évoquent, en fait, la base des comportements inappropriés de l'enfant. Savoir les identifier représente, pour la personne enseignante, un atout majeur. Chacun des objectifs doit être géré de façon différente, le but de l'enfant n'étant pas le même d'un objectif à l'autre. Voici un résumé des outils à utiliser pour reconnaître les quatre objectifs-mirages, soit accaparer l'attention, confirmer sa croyance d'incapacité, prendre le pouvoir et prendre une revanche. Il est à noter que tous les outils s'inspirent du même principe de base qu'est l'encouragement qui contribue à « satisfaire le besoin et rend ainsi inutile le comportement inapproprié » (*Ibid.*, p. 124).

Tout d'abord, l'enfant qui utilise l'objectif-mirage « accaparer l'attention » croit qu'il compte seulement lorsqu'il est remarqué. Différents outils peuvent être utiles à la personne enseignante dans le cas où l'élève cherche beaucoup ou toute l'attention. Nelsen (*Ibid.*) propose donc à l'adulte de rediriger l'enfant de manière à favoriser sa contribution au groupe, de surprendre l'enfant, d'établir un programme régulier de temps dédié à l'enfant, de sourire de façon complice sans pour autant entrer dans le jeu de l'enfant, d'utiliser la communication non verbale, d'éviter les traitements de faveur, de rassurer l'enfant et de lui exprimer la confiance qu'il a en lui, et enfin, d'ignorer le comportement inadéquat tout en plaçant sa main sur son épaule. La personne enseignante peut également chercher avec l'élève des façons appropriées d'attirer l'attention et d'agir sans parler ainsi qu'exprimer à l'enfant l'intérêt qu'elle lui porte. Ces outils sont présentés dans le tableau suivant et appuyés par des exemples.

Tableau 9  
Les outils de l'encouragement en réponse à l'objectif-mirage : « ACCAPARER  
L'ATTENTION »

OUTILS	EXEMPLES
Rediriger l'enfant afin de lui permettre d'apporter sa contribution	-Lui donner une responsabilité qui lui permettra d'obtenir de l'attention de la part de ses camarades
Faire quelque chose de surprenant	-Un câlin
Établir un programme régulier de temps dédié à l'enfant	-Quelques minutes de temps en temps (à la récréation ou à l'heure du dîner par exemple)
Sourire de façon entendue afin de montrer une complicité	-Suite au sourire bienveillant, rediriger l'attention en lui mentionnant que l'on a hâte aux quelques minutes passées en sa compagnie
Utiliser la communication non verbale préalablement établie ensemble	-Placer une main sur l'oreille pour laisser entendre qu'on est prêt à écouter quand les pleurnicheries auront cessé...
Éviter les traitements de faveur	-Ne pas faire de favoritisme
Rassurer et montrer sa confiance	- <i>Je sais que tu es capable de faire ça tout seul, tu vas y arriver avec brio.</i>
Ignorer le comportement inadéquat de l'enfant tout en plaçant sa main sur son épaule de façon attentionnée	-Continuer ce que l'on était en train de faire, en ignorant le comportement, sans pour autant ignorer l'enfant
En dehors des incidents, lorsque l'harmonie règne, chercher ensemble des façons appropriées d'attirer l'attention	-Utiliser les mots plutôt que les pleurs
Agir sans parler	-Montrer à l'enfant en l'entraînant avec soi
Exprimer verbalement l'intérêt qu'on porte à l'enfant	-Lui dire qu'il est important pour nous

Réalisé à partir des travaux de Nelsen (2012).

Pour ce qui est de l'objectif-mirage « confirmer sa croyance d'incapacité », l'élève a le sentiment qu'il ne vaut rien. Nelsen (2012) explique que « l'enfant n'est pas inapte ou incapable, mais il continuera à se comporter comme tel tant que sa croyance erronée n'aura pas évolué. » (p. 130). L'adulte pourrait en pareil cas rassurer l'enfant en connectant avec lui, en utilisant une écoute active, en se concentrant sur les solutions possibles, en lui posant des questions de curiosité, en se réservant du temps dédié à deux ou en partageant de façon appropriée ses sentiments

avec lui. Il pourrait également être intéressant de prendre du temps pour renforcer les apprentissages de l'enfant, d'être un modèle, de créer des situations qui permettent les petites réussites, de reconnaître le positif, d'éliminer la perfection, d'encourager l'enfant à choisir un camarade qui pourra l'aider et d'exprimer l'intérêt qu'on lui porte. Enfin, la personne responsable de l'élève ne devrait jamais abandonner, car la persévérance donnera des résultats concluants. Le tableau 10 permet de comprendre les différents outils grâce aux exemples donnés.

Tableau 10  
Les outils de l'encouragement en réponse à l'objectif-mirage : « CONFIRMER SA CROYANCE D'INCAPACITÉ »

OUTILS	EXEMPLES
Rassurer l'enfant sur le fait que l'on comprend bien ce qu'il ressent, parce que nous-même, nous nous sentons parfois découragés : outil de « connexion »	-Poursuivre en exprimant sa confiance en ses capacités
Prendre du temps pour renforcer les apprentissages ensemble	-Procéder étape par étape -Se fixer des objectifs intermédiaires, par paliers
Être le modèle d'une des étapes que l'enfant pourra reproduire	- <i>Je vais dessiner une moitié du cercle, et tu pourras dessiner l'autre moitié.</i> -Faire avec l'enfant et non faire à sa place
Créer des situations qui permettent les petites réussites	-Identifier les compétences de l'enfant (même les plus petites) et lui donner la possibilité de partager ses acquis
Reconnaître toute tentative positive	-Toujours chercher le positif
Éliminer toute attente de perfection	-Les petites réussites suffisent
Ne pas abandonner	-La clé de la réussite
Dédier du temps à partager avec l'enfant	-Quelques minutes occasionnelles peuvent suffire
Encourager l'enfant à choisir un camarade qui peut l'aider	-Les pairs peuvent être d'une grande influence
Exprimer verbalement l'intérêt qu'on porte à l'enfant	-Lui dire qu'il est important pour nous

Réalisé à partir des travaux de Nelsen (2012).

Le troisième objectif-mirage « prendre le pouvoir » regroupe les enfants qui acquièrent un sentiment d'appartenance au groupe seulement s'ils prennent le



contrôle. De ce fait, l'adulte doit être vigilant quant aux outils qu'il utilise. Voici quelques suggestions de méthodes qui peuvent grandement aider l'élève à cheminer sur la bonne voie : se retirer du conflit jusqu'à ce que le climat soit détendu, rediriger le pouvoir de l'enfant de façon constructive, l'impliquer dans la recherche de solutions, l'amener à décider de ce que lui va faire et non ce que l'adulte souhaite lui faire faire, établir un horaire régulier dédié à l'enfant, le faire participer aux routines, offrir des choix, utiliser le temps d'échange en classe, exprimer l'importance qu'il occupe dans la classe et utiliser les quatre étapes visant à gagner sa coopération. Le tableau 11 démontre que cet outil comporte quatre étapes importantes qui favorisent certainement la coopération et l'engagement de l'élève.

Tableau 11  
Les quatre étapes pour gagner la coopération des enfants

1. Exprimer de la compréhension	Montrer à l'enfant que l'on comprend ses émotions en lui <b>posant des questions</b> et en <b>reformulant ses ressentis</b> .
2. Montrer de l'empathie	<b>Faire preuve d'empathie</b> , sans pour autant excuser ni approuver. L'empathie signifie simplement que l'on a compris la perception de l'enfant. Un <b>partage d'expériences personnelles similaires</b> (comportement ou ressenti) est une façon astucieuse de le faire.
3. Partager nos ressentis d'adulte	<b>Partager nos perceptions et ressentis en tant qu'adulte</b> . Si les deux premières étapes sont sincères et bienveillantes, l'adulte aura déjà créé une connexion et l'enfant sera en mesure de l'écouter.
4. Inviter l'enfant à se concentrer sur une solution	<b>Inviter l'enfant à se centrer sur une solution</b> . Lui demander s'il a des idées sur ce qui pourrait être mis en place pour éviter le problème à l'avenir. Si les idées manquent, lui faire des suggestions et parvenir à un accord.

Réalisé à partir des recherches de Nelsen (2012).

Tous les outils préalablement présentés pour l'objectif-mirage « prendre le pouvoir » sont regroupés dans le tableau 12. Ils sont également accompagnés d'exemples.

Tableau 12  
Les outils de l'encouragement en réponse à l'objectif-mirage : « PRENDRE LE  
POUVOIR »

OUTILS	EXEMPLES
Se retirer du conflit jusqu'à ce que le climat s'apaise	-Temps de pause
Rediriger l'enfant vers un usage constructif de son pouvoir	-Utiliser le leadership de l'enfant de façon positive
Impliquer l'enfant dans la recherche de solutions	-Trouver ensemble des solutions au comportement non désiré
Décider de ce que l'on va faire, et non ce que l'on souhaite faire faire à l'enfant	- <i>Je poursuivrai ce cours quand tout le monde sera prêt</i> (il faut attendre sans dire un mot de plus... Ne pas basculer dans la discussion)
Établir un programme régulier de moments exclusifs dédiés à l'enfant	-Quelques minutes de temps en temps suffisent
Impliquer l'enfant dans la création de routines et laisser la routine être le chef	-La routine matinale, par exemple, place l'élève dans une situation sécurisante
Offrir des choix	-Ces choix doivent être appropriés et fermés
Proposer à l'enfant d'inscrire le problème au programme du prochain temps d'échange en classe (TEC)	-Le TEC est une discussion animée qui permet de régler des problèmes, de féliciter ou de remercier des pairs.
Exprimer verbalement l'intérêt qu'on porte à l'enfant	-Lui dire qu'il est important pour nous
Utiliser les quatre étapes pour gagner la coopération de l'enfant	-Voir tableau 11

Réalisé à partir des travaux de Nelsen (2012).

Enfin, le dernier objectif-mirage « prendre une revanche » caractérise les enfants qui se sentent inférieurs, impuissants et qui ont le désir de lutter contre ces sentiments. Ils souffrent et veulent inconsciemment que les autres éprouvent le même sentiment. L'enseignant doit d'abord être bienveillant et faire attention de ne pas répondre au comportement négatif de l'enfant. Il peut également tenter de deviner ce qui a blessé l'enfant et montrer de l'empathie. Aussi, l'intervenant peut partager ses émotions de façon explicite, pratiquer l'écoute active, comprendre le but de l'enfant, utiliser les quatre étapes pour gagner sa coopération (tableau 11), procéder à une session de résolution de problèmes avec l'enfant, montrer de l'intérêt et encourager l'élève, passer quelques minutes avec l'enfant, exprimer verbalement l'intérêt qu'on

lui porte et utiliser la méthode des trois « R » de la réparation. Cette technique d'intervention de réparation des gestes inappropriés fait l'objet du tableau qui suit.

Tableau 13  
Les trois « R » de la réparation

<b>RECONNAÎTRE sa part de responsabilité</b>	<i>Oups ! J'ai fait une erreur.</i>
<b>RÉCONCILIER</b>	<i>Je suis désolé(e) d'avoir...</i>
<b>RÉSoudre</b>	<i>J'ai besoin de ton aide. J'aimerais que l'on trouve une solution ensemble.</i>

Source : Nelsen (2012).

Les outils à privilégier lorsqu'un élève utilise comme objectif-mirage « prendre sa revanche » sont présentés dans le tableau ci-dessous et sont suivis de quelques exemples.

Tableau 14  
Les outils de l'encouragement en réponse à l'objectif-mirage : « PRENDRE UNE REVANCHE »

OUTILS	EXEMPLES
Sortir du cycle de revanche en évitant de riposter	-Ne pas embarquer dans le jeu
Rester bienveillant en attendant que la tension s'apaise	-S'intéresser à l'élève après un temps de pause
Essayer de deviner ce qui a blessé l'enfant et montrer de l'empathie	-Lui faire savoir que l'on voit et respecte son affliction. ( <i>Je suis désolée que la situation t'ait causé de la peine. J'aurais probablement ressenti la même chose si cela m'était arrivé.</i> )
Partager ses émotions de façon explicite	- <i>Je me sens (trahie) parce que (tu as menti), et j'aimerais (pouvoir te faire confiance).</i>
Pratiquer l'écoute active	-Entrer dans l'univers de l'enfant en verbalisant ce que l'on comprend, sans jugement ( <i>Tu as l'air vraiment blessé.</i> ) -Poser questions de curiosité ( <i>Peux-tu m'en dire plus ? Après, que s'est-il passé ?</i> )
Comprendre le point de vue de l'enfant sans tout de suite lui faire part du nôtre	-L'enfant doit d'abord se sentir compris pour être ouvert à la recherche de solutions
Utiliser les trois « R » de la réparation si l'adulte est impliqué dans le problème rencontré	-Reconnaître sa part de responsabilité -Réconcilier -Résoudre (tableau 13)
Utiliser les quatre étapes pour gagner la coopération de l'enfant	-Voir tableau 11
Après un temps de pause, procéder à une session de résolution de problèmes avec l'enfant	-Impliquer l'enfant dans la recherche de solutions
Montrer de l'intérêt et encourager	-Se montrer positif et s'intéresser à l'enfant peut avoir un effet bénéfique sur son comportement
Dédier du temps à partager avec l'enfant	-Quelques minutes occasionnelles peuvent suffirent
Exprimer verbalement l'intérêt qu'on porte à l'enfant	-Lui dire qu'il est important pour nous

Réalisé à partir des travaux de Nelsen (2012).

Plusieurs outils sont exposés dans les tableaux précédents (tableaux 9, 10, 12 et 14). Il est à noter que chaque tableau, quoique différent, présente des similitudes. Par exemple, exprimer verbalement l'intérêt que l'adulte porte à l'enfant revient dans chacun. Le fait de souligner ce qui est apprécié de l'élève et de s'intéresser à lui permet à l'enfant de se sentir important et de reconnaître qu'il appartient au groupe-classe. Une fois ce sentiment d'appartenance développé, les problèmes de comportement peuvent grandement diminuer. Bref, chacun des outils appliqués a pour but d'encourager l'enfant et de le faire grandir. La section suivante présente différents outils qui permettent de se distancier des conséquences logiques, pour se concentrer davantage sur des solutions de réparation.

### *2.3.2 Les outils permettant de s'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation*

Les solutions de réparation sont importantes dans la mise en place de la Discipline Positive en classe, étant donné qu'elles permettent de miser plutôt sur la résolution des différents problèmes que sur l'application absolue d'une conséquence. Les adultes se sentent souvent rassurés lorsqu'ils utilisent l'outil des conséquences logiques, car ils ont l'impression d'être intervenus. Par contre, trop souvent la conséquence qu'ils donnent aux enfants est en fait une punition camouflée, comme s'amuse à dire Nelsen (2012). L'auteure explicite donc les alternatives à la conséquence logique, telles que :

- La conséquence naturelle : Nelsen (*Ibid.*) estime que cette conséquence « se produit sans aucune intervention de l'adulte et offre d'excellentes possibilités d'apprentissage à l'enfant » (p. 155). L'enseignant doit en fait aider l'élève à explorer les diverses conséquences de ses choix au lieu de s'attarder à imposer des conséquences.
- L'implication des enfants : Il peut être profitable d'impliquer les enfants avant l'arrivée de comportements inappropriés en définissant tous ensemble les règles

de fonctionnement de la classe. Cet outil entraîne le sentiment d'appartenance et l'acquisition de l'autonomie de l'enfant.

- La recherche commune d'une solution : Une fois impliqués, les élèves démontrent un intérêt à la recherche de différentes solutions pour eux-mêmes et pour les autres enfants du groupe. Ces recherches de solutions peuvent se faire entre l'enseignant et l'élève concerné ou avec l'ensemble du groupe par exemple.

### *2.3.3 Les outils pour se concentrer sur la recherche de solutions*

La Discipline Positive vise à améliorer l'avenir et à changer ce qui peut être amélioré. Voilà pourquoi, selon Nelsen (2012), il semble pertinent de trouver des solutions pour le futur. La section suivante propose quelques outils permettant de résoudre plus aisément des situations problématiques.

#### *Le temps de pause*

Nelsen (*Ibid.*) croit que le temps de pause est un outil essentiel à privilégier avant l'utilisation de tout autre outil. En effet, il est inutile de tenter de résoudre un problème lorsque la personne concernée est en colère ou énervée. Cette méthode permet donc à l'enfant de se calmer avant de chercher une solution. Le temps de pause se veut un espace de retrait qui permet à la personne, adulte ou enfant, de renouer avec ses capacités à gérer ses émotions. Ce retrait peut être physique ou émotionnel. Lorsqu'une personne est dans l'émotion, le côté rationnel est déficient. Voilà pourquoi un temps d'arrêt est nécessaire si le but visé est de prendre une décision appropriée pour le futur.

Lorsqu'un enseignant désire exploiter cet outil, Nelsen (*Ibid.*) propose quatre conseils à suivre. Le premier est simplement d'expliquer aux enfants l'utilisation du temps de pause. De prime abord, il est important que les apprenants comprennent que cet outil n'est jamais punitif et qu'il vise simplement à favoriser une reconnexion et

un calme intérieurs. Le deuxième conseil est de laisser les enfants créer leur propre espace avec pour seule consigne de s'y sentir bien. L'espace en question peut être collectif, en installant un coin dédié au temps de pause par exemple, ou individuel, chacun à son pupitre. Le troisième conseil est d'établir à l'avance un plan avec les élèves. Il importe de normaliser cet espace en leur expliquant que toute personne, grande ou petite, peut retrouver la paix intérieure à cet endroit. Lors de situations de crise, l'adulte peut proposer à l'enfant de se retirer dans son coin de pause. Nelsen (2012) explique qu'il est nécessaire de montrer aux élèves qu'une personne responsable peut également avoir besoin de ce recul. Le quatrième conseil est d'enseigner à l'enfant qu'une fois qu'il se sentira mieux, il pourra chercher une solution ou utiliser l'outil des trois « R » de la réparation (tableau 13), soit reconnaître sa part de responsabilité, réconcilier et résoudre. Après tout temps de pause, l'élève est plus calme, et l'enseignant peut alors lui poser différentes questions de curiosité.

#### *Les questions de curiosité*

Cet outil consiste à poser des questions à l'enfant afin qu'il explore les conséquences de ses choix. L'adulte doit s'abstenir de lui suggérer des réponses. Ici, il est indiqué de le questionner de manière respectueuse et encourageante. Les questions de curiosité peuvent ressembler à celles-ci : « *À ton avis, qu'est-ce qui a provoqué cette situation ? Comment te sens-tu par rapport à ce qui s'est passé ? Qu'as-tu appris ? Comment penses-tu résoudre le problème ? Comment feras-tu à l'avenir ?* » (Nelsen, *Ibid.*, p. 197). Ces questions permettent à l'élève de s'interroger sur les différents choix de résolution du problème qui s'offrent à lui. Une bonne façon de réunir un éventail de solutions peut être la roue des choix.

#### *La roue des choix*

La roue des choix est un support visuel sur lequel sont réunies des stratégies aidant à la résolution d'un problème. Cette roue doit être personnalisée pour chaque élève. D'ailleurs, l'enseignant propose différentes stratégies et chacun choisit celles

qui l'interpellent. Bref, cette méthode représente un outil de référence utile pour les enfants. La figure 7 illustre un exemple de roue des choix.

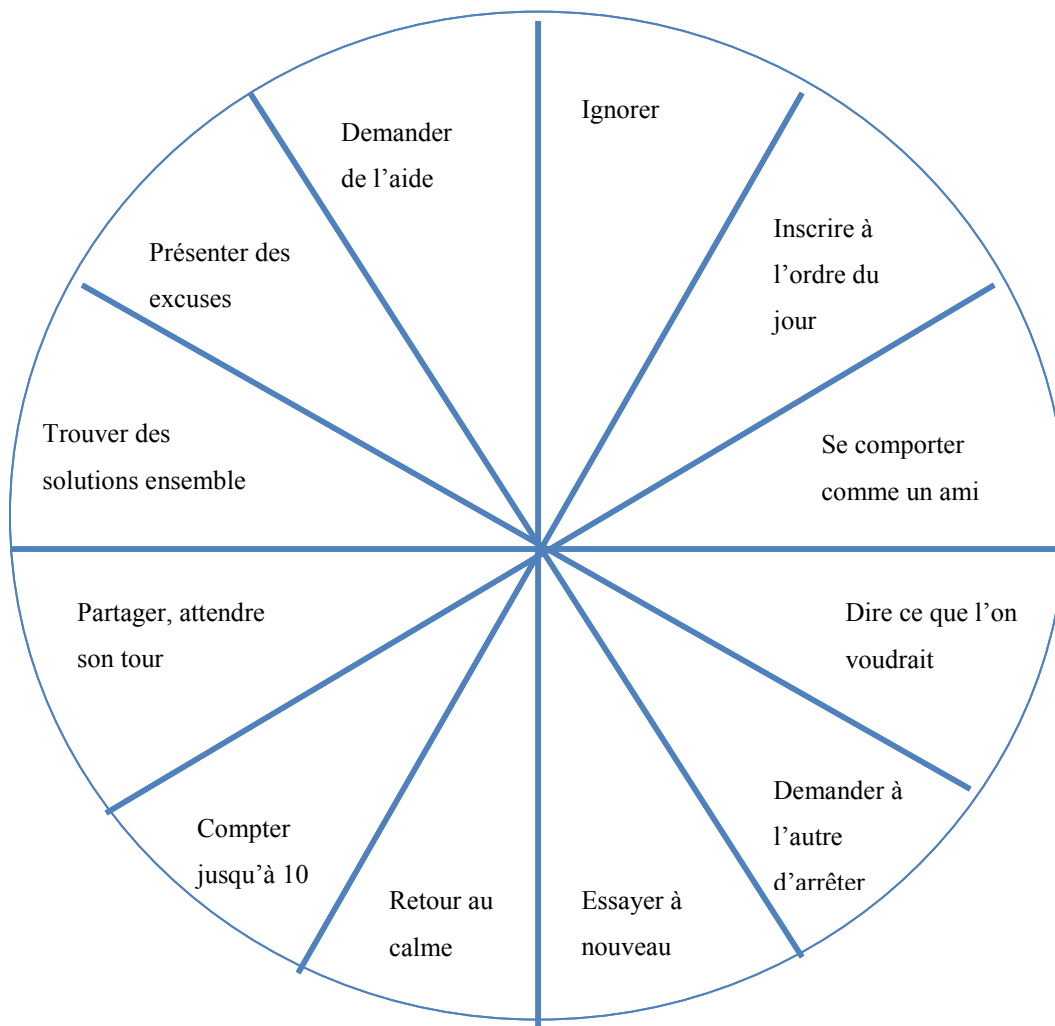


Figure 7 : La roue des choix  
D'après les recherches de Nelsen (2012)

Les outils abordés pour se centrer sur la recherche de solutions sont favorables au bon développement de l'enfant, car ils forment des outils positifs qui haussent l'estime de soi et l'autonomie. La section suivante, pour sa part, se penche sur les différents outils pour appliquer efficacement l'encouragement en salle de classe.



### 2.3.4 Les outils pour utiliser l'encouragement de façon efficace

« Être dans l'encouragement, c'est accorder le temps d'identifier les besoins qui se cachent derrière ces comportements qui nous inquiètent, nous blessent, nous accablent ou nous mettent en colère » (Nelsen, 2012, p. 203). L'encouragement peut se réaliser à l'aide de plusieurs outils. Voici les points importants à retenir<sup>8</sup>:

- Atteindre le cœur avant d'atteindre la tête
- S'inscrire dans une relation de respect mutuel
- Partir de forces et se centrer sur le processus d'amélioration
- Encourager en redirigeant les comportements inappropriés de l'enfant
- Changer le regard sur l'erreur
- Encourager l'autoévaluation et l'autonomie

Tous ces outils permettent à l'enfant de s'épanouir et de développer une bonne confiance en lui. Les parties suivantes décriront donc chacun des points énumérés ci-dessus.

#### *Atteindre le cœur avant d'atteindre la tête*

Souvent les personnes enseignantes ont pour but premier de transmettre des connaissances, en se concentrant davantage sur le côté académique. Par contre, Nelsen (*Ibid.*) souligne l'importance de connecter avec le cœur de l'enfant, c'est-à-dire de créer un sentiment d'appartenance avec lui. Lorsque l'enfant est en confiance

---

<sup>8</sup> Ces points sont directement tirés des recherches de Nelsen (2012).

avec l'adulte, les apprentissages peuvent se faire plus aisément. Pour connecter avec l'élève, l'enseignant peut utiliser plusieurs outils, dont les suivants :

1. La connexion avec l'enfant pour l'encourager efficacement. Pour développer la confiance que l'enfant a envers l'adulte, ce dernier doit connecter avec lui en l'encourageant. Par exemple, l'enseignant écoute l'élève activement ou entre dans son monde et prend ses besoins au sérieux. Nelsen (2012) révèle que « chaque fois que l'on implique un enfant dans une recherche de solutions, on le place en situation de partenariat et de maîtrise » (p. 209).
2. Le temps dédié : Il représente un court moment qu'un enseignant passe avec un élève, à la récréation ou à l'heure du dîner par exemple. Pendant ces quelques minutes, l'adulte discute des intérêts, des passions ou des activités de l'enfant. Bref, il s'intéresse à lui. Nelsen (*Ibid.*) recommande d'avoir une rencontre de ce type au moins une fois avec tous les élèves de la classe.
3. Le geste d'affection : Il peut se faire par l'entremise d'un câlin, d'une tape dans la main, d'une main posée sur l'épaule, bref d'un geste qui encourage l'enfant.

Tout compte fait, la connexion avec l'enfant, le temps dédié et le geste d'affection sont autant de outils qui permettent de toucher le cœur avant la tête. L'adulte peut alors décider de ne rien tester d'autre que ces trois outils, pour ensuite observer si le fait que l'enfant soit encouragé déclenche chez lui un changement de comportement. Bien qu'important, l'encouragement n'est pas la seule voie à privilégier pour aider l'enfant dans son cheminement personnel. En effet, il est capital de créer une relation maître-élève qui règne dans un respect mutuel.

#### *S'inscrire dans une relation de respect mutuel*

Nelsen (*Ibid.*) définit le respect mutuel selon trois critères primordiaux :

- « 1. La confiance dans nos capacités et celles des autres.

2. Un véritable intérêt envers le point de vue des autres au même titre qu'envers le nôtre.
3. La volonté de reconnaître et assumer (*sic*) sa propre part de responsabilité dans le problème » (p. 216).

Le respect mutuel s'installe à l'aide de plusieurs outils, tels que le fait de créer un état d'esprit positif et de se mettre à la place de l'enfant. Lors de l'instauration de la Discipline Positive, l'adulte doit créer un état d'esprit positif dans sa classe. Il peut donc l'établir en enseignant aux enfants les trois notions présentées ci-haut. Une fois ces points expliqués et développés, l'enseignant se doit de montrer l'exemple. Il est également important qu'il puisse être en mesure de se mettre à la place des élèves présents dans son local. L'adulte peut utiliser cet outil en se remémorant sa propre enfance. De ce fait, il se souvient de la façon dont il agissait, réagissait et percevait les choses. Une fois que la personne enseignante est capable de se mettre à la place des élèves, elle comprendra plusieurs de leurs comportements et réactions et pourra plus facilement exploiter leurs forces pour qu'ils puissent améliorer leur comportement.

#### *Partir des forces et se centrer sur le processus d'amélioration*

Évidemment, chacun possède des forces et des faiblesses. Lorsqu'un enseignant tente d'encourager les élèves, il doit absolument se concentrer sur leurs forces et tenir compte de celles-ci pour les aider à s'améliorer, à s'épanouir. Pour ce faire, les aspects suivants peuvent être considérés :

1. Construire à partir des forces : Nelsen (2012) estime qu'un enfant possède 85 % de forces et 15 % de faiblesses. Il est donc étonnant que la plupart des adultes se concentrent sur le plus petit nombre et s'épuisent à punir ou à chicaner l'élève. Il faudrait plutôt miser sur le positif. L'auteure croit qu'encourager, « c'est savoir se centrer sur les forces et les ressources de l'enfant afin que le versant positif transforme notre regard jusqu'à occuper tout l'espace » (p. 221).

2. Se centrer sur le processus d'amélioration : plutôt que d'orienter ses énergies sur la recherche de la perfection, l'enseignant devrait privilégier le processus d'amélioration. Si l'amélioration est mise en valeur dans une classe, l'enfant sera davantage porté à faire des efforts, car il sait qu'il peut s'améliorer et non devenir parfait.
3. Prendre le temps des apprentissages : apprendre prend du temps, c'est un fait reconnu. Les résultats immédiats n'existent pas ou sont très rares. Il faut donc être patient et précis dans ce qui est attendu de la part des élèves.

Une fois que l'enseignant est en mesure de tirer parti des forces de l'élève, il peut à présent l'encourager dans le but de réorienter son comportement dérangeant.

#### *Encourager en redirigeant les comportements inappropriés de l'enfant*

Derrière tout comportement inapproprié se cache une force. Il est de la responsabilité de l'enseignant de la découvrir et de l'utiliser à bon escient. Par exemple, si un enfant mène et dirige les autres, il possède la qualité de leader. L'adulte pourrait alors le nommer « responsable du silence dans les rangs ». L'important ici est de se pencher sur l'aspect positif du comportement dérangeant et de faire évoluer l'élève selon ses forces. Une autre façon positive d'intervenir auprès de lui est certainement de se raviser sur les mythes préétablis de l'erreur.

#### *Changer le regard sur l'erreur*

Lorsqu'un enfant agit de façon irresponsable ou irrespectueuse, il est primordial de lui donner la chance de se reprendre. L'adulte doit en fait expliquer aux élèves que l'erreur est humaine et qu'elle peut servir à tirer des leçons et à cheminer. Aussi, lors d'une discussion en classe, il serait intéressant d'enseigner aux élèves à identifier leurs erreurs et à en tirer des bénéfices constructifs, en leur posant des questions telles que : « *Que retires-tu de positif de cette erreur ?* » ou « *Comment pourrais-tu éviter*

*de refaire cette erreur ? »* ou encore « *Comment pourrais-tu la réparer ?* ». De ces questions émanent deux points essentiels quant à la place de l'erreur dans une classe. Voici donc ce qu'il faut dégager de cette notion :

- Apprendre à l'enfant à regarder les erreurs comme des possibilités d'apprentissage : une fois que le regard sur l'erreur est changé, il est important d'enseigner aux enfants à envisager l'erreur comme une occasion d'apprentissage. Lorsqu'un élève se trompe, il devrait en tirer du positif. Dans ce cas, l'adulte devrait permettre en tout temps à l'apprenant de réparer ses erreurs.
- Permettre à l'enfant de réparer ses erreurs : pour réparer les erreurs commises, le geste de réparation peut être une bonne solution. Comme soulevé auparavant dans cette recherche, l'outil des trois « R » de la réparation (reconnaître sa part de responsabilité, réconcilier et résoudre) peut être mise en place en salle de classe.

Lorsque le regard sur l'erreur est modifié, la personne enseignante aurait avantage à encourager l'autoévaluation et l'autonomie dans sa classe.

#### *Encourager l'autoévaluation et l'autonomie*

L'adulte peut faire appel à l'encouragement pour parvenir à instaurer l'autoévaluation et l'autonomie dans la classe. Plusieurs moyens peuvent être utilisés, mais les principaux sont le regard que l'enfant porte sur son travail ou ses agissements (autoévaluation) et l'instauration de routines (autonomie) :

- L'autoévaluation : Nelsen (2012) décrit une situation qui définit bien cet outil : en classe, les enfants pratiquent leur calligraphie. Lorsqu'un élève vient voir l'enseignante pour lui montrer son travail, cette dernière regarde ce qui a été fait et demande à l'apprenant quelle lettre il préfère. L'enfant lui pointe donc une lettre, et l'adulte abonde dans le même sens. Elle demande ensuite à l'élève d'aller se corriger pour que toutes ses lettres ressemblent à celle qu'il a désignée comme étant la plus réussie. L'enfant apprend alors à jeter un regard critique sur son travail et à s'autoévaluer.

- Un outil pour développer l'autonomie ; les routines : L'établissement de routines en classe est extrêmement bénéfique pour les enfants, car elles symbolisent la sécurité et la stabilité. Les routines peuvent également être mises en place avec l'aide des élèves. Voici les trois points à retenir lors de l'élaboration d'une routine dans le quotidien :
  1. « Établir une liste de choses à faire pour un moment précis de la journée.
  2. Faire un tableau ou une affiche avec ou sans images pour présenter la liste des tâches à accomplir.
  3. Choisir un endroit qui assure la meilleure visibilité de la routine. » (Nelsen, 2012, p. 231).

L'instauration de l'autoévaluation et de l'autonomie en classe s'avère un bon outil pour être efficace dans ses encouragements. Un autre outil qui permet d'être efficace est certainement le temps d'échange en classe, dont voici les étapes et particularités.

#### *Le temps d'échange en classe (TEC)*

Le TEC est « un des outils de la Discipline Positive, qui, en lien avec les priorités académiques, offre à l'élève et aux enseignants l'opportunité (sic) d'apprendre et de réussir ensemble » (Nelsen, *Ibid.*, p. 269). Cet outil fait appel à des rencontres régulières et planifiées en classe, soit au minimum trois fois par semaine et idéalement une fois par jour. Les objectifs principaux de cet outil sont:

- « s'apprécier, se remercier et se faire des compliments ;
- s'aider les uns les autres ;
- résoudre les problèmes et trouver des solutions ;

- se faire plaisir ensemble et planifier des événements, activités et sorties de classe » (Nelsen, 2012, p. 270).

La première étape de l'instauration d'un conseil de classe est d'enseigner le respect mutuel. Il faut absolument faire comprendre aux élèves que ces échanges ont pour seul but de les aider et non de les rabaisser ou de les humilier. Une fois que les enfants ont compris la notion du respect mutuel, il convient de leur montrer à complimenter et à remercier de façon adéquate. Pour éviter que les enfants fassent des compliments du genre « *je te remercie d'être mon ami* », il faut leur faire comprendre qu'un remerciement ou un compliment doit porter sur les réalisations, les accomplissements, les contributions, l'aide apportée aux autres, bref tout ce qui peut contribuer au bien-être de la personne ou de la classe. De plus, le TEC sert à éviter de gérer les problèmes à chaud. En effet, un temps de pause est automatiquement mis en place, car si un enfant vit un problème, il doit l'inscrire sur un bout de papier et le mettre dans une boîte ou un bocal. Ce problème sera inscrit à l'ordre du jour de la réunion suivante.

Par ailleurs, le TEC permet aux enfants de développer plusieurs compétences, mais il exige certaines composantes essentielles à sa réussite, telles que présentées dans le tableau 15.

Tableau 15  
Les huit composantes essentielles pour constituer un temps d'échange en classe efficace

1.	Former un cercle
2.	S'entraîner aux compliments, remerciements et appréciations
3.	Respecter les différences
4.	Développer des compétences de communication
5.	Se centrer sur les solutions (éviter les conséquences logiques)
6.	S'entraîner aux jeux de rôle et à la réflexion collective
7.	Créer un agenda et le format des discussions de classe (établir un ordre du jour et choisir ensemble un format pour les TEC)
8.	Savoir identifier les raisons pour lesquelles les gens agissent : les quatre objectifs-mirages (accaparer l'attention, prendre le pouvoir, prendre une revanche ou confirmer sa croyance d'incapacité)

Réalisé à partir des travaux de Nelsen (2012).

Le TEC représente un outil très efficace lorsqu'il est adéquatement instauré en classe. En ce sens, Nelsen (2012) met en perspective trois recommandations pour éviter les différents obstacles qui peuvent être rencontrés :

1. « Un TEC ne doit jamais être utilisé comme une tribune pour faire passer des messages. Les enseignants se doivent d'être à la fois impliqués et d'une neutralité bienveillante.
2. L'enseignant doit veiller à ne pas se placer dans la position d'exercer un contrôle, quel qu'il soit, sur les élèves, afin de véritablement amener les enfants dans la coopération.
3. Ne pas se décourager et garder en tête que la mise en place du TEC est un processus » (p. 275).

Or, l'enseignant joue un rôle important dans l'institution d'un temps d'échange en classe respectueux et aidant. Il doit d'abord apprendre à lâcher prise pour faire place à la coopération. Ensuite, il doit absolument établir le modèle de ce qu'il désire véhiculer aux enfants. Aussi, il est important de remplacer les



affirmations et les déclarations par des questions ouvertes du genre : « *Combien d'entre vous pensent que la classe est trop bruyante ?* ». Enfin, la personne enseignante doit reconnaître sa part de responsabilité dans le problème, faire preuve d'objectivité en évitant de juger et chercher en tout temps l'intention positive derrière le comportement inapproprié.

Le TEC est un outil routinier qui se doit de respecter un ordre préétabli. Le tableau 16 illustre les étapes recommandées d'appliquer en classe lors d'une discussion.

Tableau 16  
Le format établi pour l'exécution d'un temps d'échange en classe

ÉTAPES	CE QUI DOIT ÊTRE FAIT
<b>Étape 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Commencer par un tour de compliments/remerciements/appréciations.</li> <li>• Faire circuler le bâton de parole pour que chacun prenne la parole ou passe.</li> </ul>
<b>Étape 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à haute voix le premier sujet à l'ordre du jour. (L'élève qui met un point à l'ordre du jour a les choix suivants : partager pendant que les autres écoutent, discuter sans résoudre, demander de l'aide au groupe).</li> </ul>
<b>Étape 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser bâton de parole pour la recherche de solutions. (Débuter par l'élève qui a inscrit le problème à l'ordre du jour).</li> </ul>
<b>Étape 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inscrire les suggestions énoncées par l'élève (peut être la responsabilité d'un élève et faire partie des « métiers » liés au cercle).</li> </ul>
<b>Étape 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à haute voix toutes les suggestions rassemblées avant de demander à l'élève en question de choisir celle qui l'aidera le plus.</li> <li>• Si plus de deux élèves concernés, inviter chacun à choisir une solution (Si les solutions s'opposent, demander aux élèves de discuter entre eux de ce qui fonctionnera le mieux pour tous).</li> </ul>
<b>Étape 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminer en demandant à l'élève quand il compte mettre en œuvre sa solution. (Aujourd'hui ou demain ? Pendant le dîner ou après l'école ?)</li> </ul>

Réalisé à partir des travaux de Nelsen (2012).

Tout compte fait, l'outil du temps d'échange en classe permet autant aux enfants qu'à l'enseignant de s'épanouir pleinement et positivement. L'établissement

d'un climat de classe positif est l'objectif principal de cette stratégie. Ces échanges privilégient les apprentissages, le plaisir de vivre ensemble en classe, et ce, dans la coopération et le respect mutuel.

Une multitude d'outils favorables à l'instauration d'un climat de classe positif ont été présentés ci-haut, alors que les dernières sections regroupent les attitudes et les outils à adopter en salle de classe qui sont définies dans le schéma ci-après (figure 8).

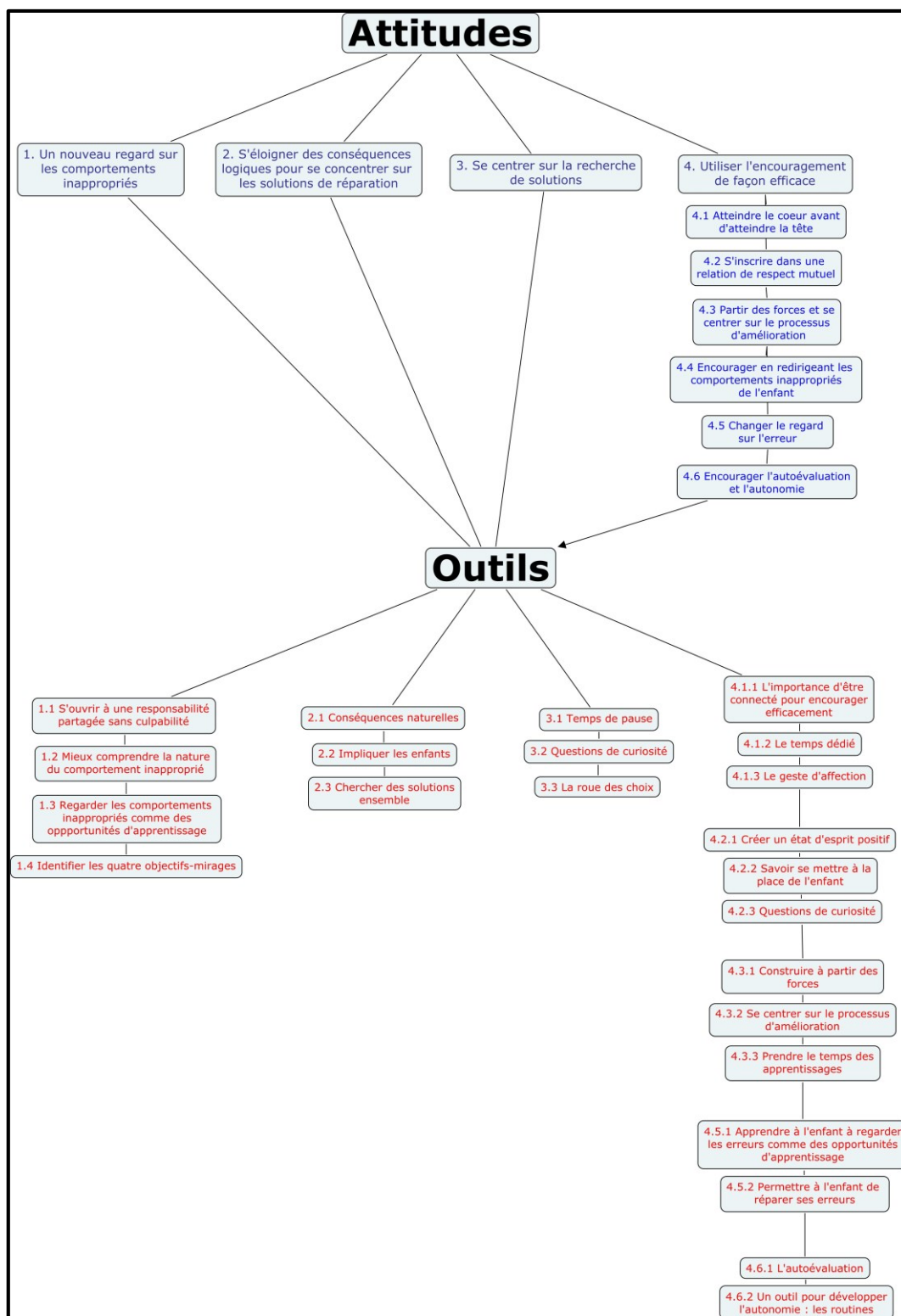


Figure 8 : Les attitudes et les outils à privilégier en classe D'après les recherches de Nelsen (2012)

Comme il est possible de constater dans le schéma précédent, beaucoup d'attitudes et d'outils peuvent être retenus dans le but d'améliorer l'atmosphère en classe et de la rendre positive. Voilà pourquoi il semble opportun pour la chercheure de préciser lesquelles elle a choisi d'expérimenter dans le cadre de sa recherche.

#### **2.4 Les attitudes et les outils à expérimenter en salle de classe**

Tout au long de l'expérimentation, la chercheure tentera de mettre en place les attitudes et les outils présentés dans le tableau placé à l'annexe F. Ces attitudes et outils, qui peuvent sembler nombreux, voire peut-être trop nombreux, peuvent tous être appliqués facilement en classe. Dès le début de l'expérimentation, la chercheure devra changer son attitude face aux comportements déviants pour faire ressortir le positif à l'aide des différents outils présentés dans le tableau.

À la suite de la présentation des fondements, de la définition de la Discipline Positive ainsi que des attitudes et outils à adopter en classe il est maintenant nécessaire de mettre en lumière l'état de la question.

### **3. L'ÉTAT DE LA QUESTION**

La discipline évoque trop souvent un problème pour la majorité des personnes enseignantes. L'absence de positif en classe exhibe une faille dans le système de l'éducation actuel. Les punitions se répètent et finissent par s'amonceler invariablement. Nelsen (2012) a su proposer plusieurs solutions de rechange aux formules de discipline plus négatives adoptées en milieu scolaire. Par contre, aucune recherche n'a été réalisée pour vérifier si les outils et les méthodes de l'auteure fonctionnent réellement dans un contexte scolaire québécois. Voilà pourquoi il est intéressant maintenant de confirmer si des résultats positifs découlent outils proposés par les recherches de Nelsen (*Ibid.*) pour arriver à obtenir un climat de classe sain et positif ainsi que de distinguer les retombées positives sur les élèves et l'enseignante-

chercheure. La section suivante propose la mise en place de l'objectif général de la présente recherche.

#### 4. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

La documentation des multiples auteurs de cette recension des écrits précise que la discipline est un atout important dans l'expertise d'un enseignant. Parmi les différentes méthodes de discipline présentées, la Discipline Positive de Nelsen (2012) est celle retenue dans cette recherche ayant l'objectif général suivant :

- Observer les effets de la Discipline Positive sur l'élève, l'enseignante ainsi que sur le climat de la classe en général à la suite d'une expérimentation dans une classe de première année du primaire.

#### 5. LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Compte tenu des éléments qui précèdent, voici la question spécifique de recherche qui se dégage :

Qu'observe-t-on dans une classe de première année du primaire lorsque l'on met progressivement en place un système de Discipline Positive, tant chez l'élève et l'enseignante qu'au sein du climat de classe en général ?

Les cadres théorique et pratique ayant été formulés au deuxième chapitre ont démontré que la discipline, faisant partie intégrante de la gestion de classe, permet d'intervenir auprès des élèves aux comportements inadéquats. La Discipline Positive, quant à elle, propose des attitudes et des outils voués à atteindre des résultats positifs qui aident les enfants à évoluer adéquatement. Le prochain chapitre démontre la méthodologie de recherche adoptée dans le cadre de cette recherche-expérimentation.

## TROISIÈME CHAPITRE

### MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

*Selon une étude de l'Université de Cambridge, l'ordre des lettres dans un mot n'a pas d'importance. La seule chose importante est que la première et la dernière soit à la bonne place. Le reste peut être dans un désordre total et vous pouvez toujours lire sans problème. C'est parce que le cerveau humain ne lit pas chaque lettre elle-même, mais le mot comme un tout. C'est la même chose pour l'analyse qualitative.<sup>9</sup>*

Paillé (2012)

Le présent chapitre aborde le cadre méthodologique de la recherche. En premier lieu, l'orientation méthodologique et la présentation des participants y sont présentées, suivies en deuxième lieu des méthodes de production de données et de l'analyse des données obtenues. Ce chapitre se termine par la présentation des conditions de rigueur, des précautions éthiques prises durant la recherche ainsi que des limites de la recherche.

#### 1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE

Comme il a été exposé au chapitre précédent, les objectifs de cette recherche visent à expérimenter dans une classe de première année du primaire la Discipline Positive, découlant du modèle de Nelsen (2012), et à observer les effets de celle-ci sur l'élève, l'enseignante ainsi que sur le climat de classe en général. Les sections qui suivent expliquent clairement pourquoi il s'agit d'une recherche qualitative, plus spécifiquement, selon Paillé (2007b), d'une recherche-expérimentation.

---

<sup>9</sup> « Selon une étude de l'Université de Cambridge, l'ordre des lettres dans un mot n'a pas d'importance. La seule chose importante est que la première et la dernière soit à la bonne place. Le reste peut être dans un désordre total et vous pouvez toujours lire sans problème. C'est parce que le cerveau humain ne lit pas chaque lettre elle-même, mais le mot comme un tout. C'est la même chose pour l'analyse qualitative. »

## 1.1 La recherche qualitative

Cette recherche s'appuie sur les fondements de la recherche qualitative, qui selon Paillé (2007a dans Dorvil, s.d.), s'avère une méthodologie de la proximité parce qu'elle tient compte « des témoignages recueillis et des observations amassées, qui sont analysés en l'état [et] des interactions à travers lesquelles se construit la réalité » (p. 433). Paillé (1996) définit ce type de recherche selon cinq caractéristiques énumérées dans le tableau qui suit.

Tableau 17  
Les cinq caractéristiques de la recherche qualitative

1.	La recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive.
2.	La recherche aborde son sujet d'étude de manière ouverte et assez large.
3.	La recherche inclut une cueillette de données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents.
4.	La recherche donne lieu à une analyse qualitative des données dans le cadre de laquelle les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans opération numérique.
5.	La recherche débouche sur un récit ou une théorisation et non sur la démonstration de quelque chose.

Réalisé à partir des travaux de Paillé (1996).

Ces différentes particularités peuvent servir de procédures à exécuter dans le cadre d'une recherche qualitative, dont l'ordre peut, selon Paillé (*Ibid.*), être interverti. La chercheure a établi comme suit un lien étroit avec les caractéristiques de Paillé (*Ibid.*) dans l'ordre susmentionné et les cinq chapitres de sa recherche : le premier point décrit le premier chapitre qui se veut une quête de compréhension et de solutions de la problématique ciblée alors que le deuxième élément s'apparente au deuxième chapitre par l'étendue ouverte et large du concept de la discipline abordé dans la recension des écrits ; le troisième point correspond au troisième chapitre qui décrit les méthodes de production de données, par exemple l'entrevue ou l'observation ; enfin, les quatrième et cinquième caractéristiques rappellent les deux

derniers chapitres portant plus particulièrement sur la présentation et l'interprétation des résultats.

Sachant que cette recherche en est une de nature qualitative, il importe maintenant de connaître le devis méthodologique qui l'oriente.

## **1.2 Le devis méthodologique de la recherche**

Paillé (2007*b*) établit une distinction entre l'expérimentation et la recherche-expérimentation. De fait, l'expérimentation se penche sur l'essai d'une méthode ou d'un outil en salle de classe, tandis que la recherche-expérimentation s'intéresse à l'expérience dans un contexte scientifique, car le chercheur est attentif au déroulement de son expérimentation.

Quant au devis méthodologique, il a pour objectifs « d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions mêmes de l'expérimentation » (Paillé, *Ibid.*, p. 139). Le devis retenu pour cet essai est la recherche-expérimentation qui « consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit » (*Ibid.*, p. 139). Dans la présente étude, il est plus exactement question de l'expérimentation d'une approche, soit celle de la Discipline Positive de Nelsen (2012). Pour Paillé (2007*b*), ce devis est composé des huit étapes distinctes suivantes :

1. Choix des méthodes de collecte de données de l'aspect recherche
2. Préparation des outils conceptuels et techniques
3. Mise en place des conditions de l'expérimentation
4. Expérimentation et collecte des données de la recherche
5. Répétition des étapes 3 et 4, si prévu
6. Analyse des données de la recherche-expérimentation



7. Mise en forme de la description des résultats
8. Critique de l'expérimentation et recommandations » (p. 139).

En s'inspirant de ces huit étapes, la chercheuse a commencé son projet de recherche en choisissant, parmi différentes méthodes de collecte de données, celles qui lui permettraient d'avoir accumulé assez de données le moment venu de les analyser. Elle a donc opté pour l'observation, les entretiens en début et en fin d'expérimentation, l'enregistrement audio de quelques enseignements faits auprès des participants à la recherche et la prise de notes quotidiennes dans un journal de bord ainsi que lors des temps d'échange en classe. Par la suite, la chercheuse a choisi et élaboré à l'aide d'un tableau, les différents outils et attitudes à adopter et à préconiser lors de sa future expérimentation. Elle a également conçu un document énumérant les étapes en ordre chronologique à respecter pour l'instauration de la Discipline Positive en classe (Annexe G). Une fois les outils choisis, elle a dû attendre le moment favorable désigné avant d'entreprendre l'expérimentation en classe. Lorsque les circonstances ont été propices à la mise à l'essai des outils conceptuels, la chercheuse a enseigné différentes méthodes de la Discipline Positive aux participants, en s'assurant de recueillir suffisamment de données. De plus, ayant de toute évidence dû s'ajuster aux élèves tout au long de l'expérimentation, elle a raffiné certains outils en les répétant ou en réalisant certaines mises au point avec eux. Puis, est arrivé le temps de l'analyse des résultats. La chercheuse s'est assurée que les attitudes et les outils avaient dans l'ensemble eu un impact positif. En dernière analyse du projet, notons la description des résultats obtenus ainsi que l'étude minutieuse et la critique de l'expérimentation, lesquelles seront présentées aux quatrième et cinquième chapitres.

## 2. LA PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

Cette recherche-expérimentation s'est déroulée dans une classe d'élèves de première année du primaire issus d'un milieu quelque peu défavorisé situé dans les Basses-Laurentides. Ce groupe comptait 22 élèves, soit 11 filles et 11 garçons. En cours d'année, le psychologue de l'école a diagnostiqué trois garçons ayant un trouble de l'attention avec hyperactivité (TDAH), dont deux étaient médicamenteux, ainsi qu'un garçon souffrant d'une hyperactivité sans déficit de l'attention (H). Après l'évaluation d'une autre élève, l'orthopédagogue ainsi que plusieurs spécialistes ont convenu qu'elle présentait un trouble d'apprentissage de même que des retards linguistique et développemental. La classe était donc constituée de plusieurs enfants possédant des forces et des défis personnels.

Pour ce qui est de la chercheuse, comme mentionné au premier chapitre, elle est depuis quelques années en insertion professionnelle. Ayant comme quête absolue de devenir meilleure dans sa pratique enseignante, elle a décidé d'intervenir de façon positive auprès des élèves. Sa valeur professionnelle première étant la communication, elle cherchait une méthode d'intervention axée sur une relation maître-élève basée sur la confiance et l'ouverture. La Discipline Positive de Nelsen (2012) répondait donc à ces critères puisqu'orientée sur le respect mutuel ainsi que sur les améliorations des enfants et non sur les erreurs qu'ils peuvent commettre. De plus, la chercheuse éprouvait certaines difficultés quant à la gestion de sa classe. Elle avoue avoir été d'abord tentée d'infliger des punitions en présence d'un comportement déviant chez un de ses élèves. Ne voulant pas devenir aigrie et démotivée quant à sa profession, elle a jugé important, voire primordial, d'instaurer en classe des méthodes positives et encourageantes autant pour les apprenants que pour elle-même. La discipline de Nelsen (*Ibid.*) a été une révélation pour la chercheuse, car cette approche positive permettait autant aux élèves qu'à l'enseignante d'évoluer dans un climat sain et propice aux apprentissages.

Au fil de sa courte expérience dans le milieu de l'éducation, la chercheure a remarqué un changement de sa vision de la gestion de classe. Après ses recherches et ses écrits sur les différents modèles de discipline, elle a compris que les moyens d'intervention positifs étaient beaucoup plus efficaces que ceux orientés sur les aspects négatifs. Avant de commencer l'expérimentation en classe, elle a voulu à tout prix établir un lien de confiance et créer un lien d'attachement avec chaque enfant afin d'appliquer efficacement l'outil proposé par Nelsen (2012), soit d'atteindre le cœur avant la tête. Souhaitant que les apprenants comprennent tout le respect qu'elle avait pour eux, elle espérait qu'en retour, ils la respectent et lui fassent confiance. Cet outil est communément décrit par Nelsen (*Ibid.*) comme le fait de « s'inscrire dans une relation de respect mutuel » (p. 216). Étant donné qu'initialement l'enseignante-chercheure devait être en classe seulement deux semaines, elle a décidé de ne pas commencer l'expérimentation au mois de novembre. Malgré cette décision, elle a tout de même exécuté instinctivement plusieurs attitudes et outils proposés par la Discipline Positive.

Après cette présentation des sujets faisant partie intégrante de la recherche ainsi que du contexte dans lequel la chercheure a évolué, voici maintenant les différentes méthodes de production des données recueillies durant l'expérimentation.

### 3. LES MÉTHODES DE PRODUCTION DE DONNÉES

Comme le spécifie Paillé à plusieurs reprises dans ses recherches (1996, 2007a, 2007b), il convient de choisir des méthodes qui mèneront à la présentation de données riches et significatives. La chercheure a ainsi opté pour les instruments suivants : l'observation, l'entretien, le journal de bord, la prise de notes lors des temps d'échange en classe (TEC) et les enregistrements audio. L'expérimentation s'étant échelonnée de novembre 2014 à juin 2015, les données ont été récoltées durant ces huit mois. Le point qui suit décrit explicitement comment ont été recueillies les données dans le cadre de la présente recherche.

### 3.1 L'observation des participants

Tout au long de la phase d'expérimentation, l'enseignante-chercheure a observé les effets de la Discipline Positive dans sa salle de classe, c'est-à-dire sur les élèves, sur elle-même et sur le climat de classe en général. Selon Giglio et Perret-Clermont (2012), les observations doivent porter « autant sur la vérification des prédictions que sur les surprises d'une réalité » (p. 127). Dans le cas présent, l'expérimentation s'est appuyée sur une grille d'observation composée des repères suivants (voir Annexe H) :

- La situation observée ;
- Le langage corporel de l'élève ;
- Les paroles de l'élève ;
- La réaction de l'élève (positive ou négative) ;
- En quoi la réaction de l'élève est positive ou négative ;
- L'évolution de l'élève ou les changements observés chez lui.

Il est pertinent, ici, de présenter les moments précis d'observation de la chercheure. Il est bien évident que l'observation s'est réalisée tout au long de l'expérimentation. Par exemple, lorsque l'enseignante percevait une situation ou un élément importants pendant la journée, elle remplissait une grille d'observation afin de pouvoir se rappeler ultérieurement ces événements. Parfois, elle remplissait plusieurs grilles par jour (surtout en début d'expérimentation), d'autres fois, il pouvait s'écouler une ou deux journées sans éléments marquants permettant de faire avancer la recherche. La durée de l'observation variait également selon les éléments

observés ou notés. Pour illustrer par un exemple ce qui vient d'être dit, lorsqu'un élève évoquait un message clair à un autre, la chercheure remplissait sa grille en détail, en quelques minutes seulement. Par contre, si un enfant en avait frappé un autre dans la classe, le temps consacré à noter les faits et gestes de l'événement était plus long, et la grille comprenait le plus de détails possible à prendre éventuellement en considération dans le cadre du rassemblement des données aux fins d'analyse.

Somme toute, l'observation des participants s'est révélée une méthode de collecte de données très efficace, car elle a permis à la chercheure de se souvenir clairement de la tournure des multiples événements vécus lors de l'expérimentation. Le prochain point traite de la méthode d'entretien avec des enfants préalablement ciblés et de ses différentes caractéristiques.

### **3.2 L'entretien avec les participants**

L'entretien est une méthode qui a permis à la chercheure de s'informer sur le vécu de l'élève en lien avec l'expérimentation de la Discipline Positive. Cyr (2011) explique que « les enfants ont les capacités de rapporter des informations exactes sur des événements qu'ils ont vécus ou observés » (p. 1). L'enseignante a donc jugé pertinent d'interviewer certains élèves de la classe afin de connaître leur réalité avant de commencer l'expérimentation. Les premiers entretiens se sont donc déroulés au mois de janvier avec quelques élèves, préalablement ciblés par l'enseignante-chercheure, qui présentaient des traits distinctifs les uns des autres. Par exemple, elle a interviewé un enfant qui était toujours à son affaire, un autre qui se livrait à certains écarts de conduite et deux autres qui éprouvaient de la difficulté à agir convenablement et qui se définissaient selon les objectifs-mirages de Nelsen (2012). Un deuxième entretien a également été réalisé à la fin du projet, donc au mois de juin, avec les mêmes participants aux fins d'observation de leur évolution.

Pendant ces deux entretiens, d'une durée de quelques minutes chacun, plusieurs des questions posées étaient directement en lien avec les repères qui ont permis de guider les observations faites en salle de classe au cours de l'expérimentation (voir section 3.1). De plus, il est tout à fait indiqué de mentionner que ces entretiens ont été enregistrés afin que la chercheuse les analyse convenablement aux stades de l'analyse et de la présentation des résultats. Les deux guides d'entretien, l'un utilisé au début et l'autre à la fin de l'expérimentation, se trouvent aux annexes I et J.

Comme il est possible de constater à la section qui suit, les données recueillies au cours de ces entretiens ont été consignées dans un journal de bord, communément appelé pour les besoins de cette recherche le *Journal de la chercheuse*.

### **3.3 Le journal de la chercheuse**

Le journal de bord a permis à la chercheuse de consigner, en ordre chronologique, ses pensées, ses états d'âme, ses observations, les données issues des entretiens, des commentaires ainsi que tout autre renseignement important en lien avec l'expérience de la Discipline Positive dans la salle de classe. Ce journal a été créé sous la forme d'un document Word comportant la date et l'heure de la prise de notes ainsi que des puces servant à catégoriser les événements ou thèmes précis. Diverses observations sur la pratique enseignante de la chercheuse et sur le climat de classe ont été consignées dans ce journal, telles que des retours sur les différentes stratégies enseignées ou l'élaboration des situations observées lors d'interactions des élèves directement liées aux changements touchant tant les participants que l'enseignante et le climat de classe général. De plus, la chercheuse inscrivait dans ce journal de bord ses humeurs, tout comme ses sentiments face aux situations vécues en cours d'expérimentation. Par exemple, elle trouvait important d'y noter également ses frustrations et découragements, des états qui, à son avis, ont fait partie intégrante de son expérimentation. Il lui importait de ne pas oublier que cette démarche positive

pouvait comporter de petites embûches, mais que tout compte fait, c'était une méthode efficace malgré les défis et les déceptions. De plus, ces écrits représentaient parfois un temps de pause pour l'enseignante que Nelsen (2012) définit comme un outil qui permet d'abord de se sentir mieux et de retrouver sa capacité de raisonnement, puis de trouver des solutions. Truffer Moreau et Perisset Bagnoud (s.d.) parlent plutôt d'une période de décantage permettant à l'auteur d'un journal de bord d'identifier « la problématique personnelle en jeu, le repérage des choix à disposition du sujet et les prises de décision [...] » (p. 3).

Comme le précise Baribeau (2005), le journal de bord, aussi nommé journal de pratique réflexive, donne au chercheur la possibilité d'évoquer une relation avec le « développement personnel et professionnel » d'une part, et d'accorder beaucoup d'importance à « l'introspection, [à] l'analyse réflexive, [à] l'exploration de l'univers intérieur de la personne à partir des valeurs et des croyances » (p. 108) d'autre part. Ce journal de bord a également permis à l'enseignante-chercheure de rapporter et de se remémorer plusieurs événements qui se sont déroulés en cours d'expérimentation. Ses notes de terrain lui ont grandement servi à l'étape d'analyse des données. En ce sens, Baribeau (*Ibid.*) explique que ces notes servent de support lors de l'analyse et se veulent un outil « très utile lors de la présentation et de la discussion des résultats. » (p. 105).

Hormis ces inscriptions dans le *Journal de la chercheure*, celle-ci a fait appel à la méthode de la prise de notes lors des rencontres de temps d'échange en classe (TEC) détaillée ci-après.

### **3.4 La prise de notes pendant les temps d'échange en classe (TEC)**

À chaque période d'échange en classe, la chercheure a noté dans un cahier ligné les points importants soulevés par les élèves. Ici, il est utile de préciser que toutes les rencontres ont été menées selon un ordre du jour établi à la fois par les

élèves et l'enseignante et comportant les différents sujets essentiels à traiter lors des TEC. En plus de l'ordre du jour visant à assurer une structure adéquate des temps d'échange, la chercheure a relaté dans ce cahier toutes les décisions prises par la classe en général ou par un élève en particulier. À partir de ces notes de terrain, elle a compilé les questions capitales pour les élèves et elle-même qui, souvent, ont été réglées au cours des échanges. Qui plus est, à l'aide des faits inscrits dans ce journal, elle a été en mesure d'établir des liens entre les données colligées en vue d'alimenter son analyse des résultats.

### **3.5 Les enregistrements audio**

À divers moments durant la phase d'expérimentation, des conversations avec les élèves de la classe ont été enregistrées. Outre les deux entretiens exécutés avec cinq élèves ciblés aux mois de janvier et de juin, deux enregistrements ont été réalisés. La première captation audio exécutée en janvier, d'une vingtaine de minutes, portait sur les points importants de la résolution de problèmes. La chercheure a également enregistré au début du mois de février 2015, le premier temps d'échange en classe d'une durée d'environ une demi-heure. Les enregistrements des conversations avaient pour but premier de faciliter le travail de l'enseignante au fur et à mesure de l'expérimentation, notamment au moment jugé opportun de clarifier certaines notions nébuleuses ou expliquées trop rapidement et lors de son analyse des résultats obtenus. En effet, elle a pris le temps d'écouter chacune de ces conversations pour rajuster ses interventions dans l'action. Par exemple, elle est revenue, en grand groupe, sur quelques aspects qui étaient moins clairs pour les élèves, particulièrement l'explication de la résolution de problèmes, les quatre étapes à suivre pour régler un conflit et autres. L'enseignante a également recueilli les propos exprimés durant le premier TEC afin de pouvoir les interpréter au moment de l'analyse des résultats.



À la suite de la présentation des différentes méthodes de production de données vient l'analyse de celles-ci. La section suivante fait état de l'impact qu'auront les résultats de ces méthodes en cours d'analyse.

#### 4. L'ANALYSE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE

La collecte des données, soit au début, pendant et à la fin de l'expérimentation, a été suivie d'une analyse de celles-ci. L'analyse critique des divers renseignements obtenus au stade de la collecte de données a aidé la chercheuse à saisir les éléments cruciaux retenus à la suite de l'expérimentation. Pour ce, elle s'est fiée aux notes laissées dans son journal de bord, aux faits inscrits dans les grilles d'observation, aux informations tirées des entretiens effectués au début et à la fin de l'expérience, aux notes prises pendant les TEC, de même qu'aux enregistrements audio faits tout au long de la démarche expérimentale. Les données amassées à l'aide des grilles d'observation ont été utiles pour analyser les réactions des élèves aux différents outils employés ou aux attitudes adoptées. De plus, grâce aux entretiens en début et en fin d'expérimentation, à la prise de notes lors des temps d'échange en classe ainsi qu'aux enregistrements sonores, l'enseignante a pu observer l'étendue de l'évolution des enfants, tout comme leur cheminement pendant toute la durée de la recherche. Aussi, les données colligées dans le *Journal de la chercheuse* ont servi plutôt à appuyer son parcours. Enfin, chacune des données récoltées selon toutes les méthodes de production de données ont servi à des fins d'analyse de l'impact qu'a eu la Discipline Positive de Nelsen (2012) sur le climat de classe.

Tout compte fait, ces données ont été rassemblées et triées selon l'ordre chronologique des événements afin de faciliter la lecture de la présentation des résultats obtenus lors de la mise à l'essai de la Discipline Positive en classe. Ces données seront présentées au quatrième chapitre.

De toute évidence, une recherche-expérimentation commande plusieurs conditions rigoureuses à suivre, en plus des précautions éthiques à prendre, lesquelles seront définies dans la prochaine section.

## 5. LES CONDITIONS DE RIGUEUR ET LES PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES

Afin de respecter les règles éthiques, une lettre a été envoyée aux parents des élèves de la classe dans laquelle l'expérimentation s'est déroulée, les informant du but précis de la recherche (voir Annexe K). De plus, les parents ont dû signer un formulaire de consentement pour que la chercheuse enregistre l'entretien mené avec leur enfant (voir Annexe L). L'enseignante-chercheuse a également soumis le projet de recherche à sa direction d'école afin que cette dernière lui accorde son appui. Il est à noter qu'aucune information personnelle n'a été divulguée dans le cadre de cette recherche, et ce, pour cause de protection de l'anonymat des participants.

En ce qui concerne les conditions de rigueur, la chercheuse a pris un temps de réflexion après chaque jour passé en classe, principalement en notant, tous les soirs, les éléments importants observés durant la journée, ce qui lui a, entre autres, permis de se distancier de l'action pour objectiver ses observations et ainsi prendre les meilleures décisions possible quant aux interventions à faire en classe, durant et suivant la recherche-expérimentation.

## 6. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Malgré que des conditions de rigueur aient été mises en place pour assurer la crédibilité de la recherche, celle-ci comporte certaines limites. Premièrement, l'expérimentation ayant été exécutée dans une classe de première année du premier cycle du primaire, aucun résultat n'a été compilé pour les autres niveaux du primaire ni pour le préscolaire. Deuxièmement, la chercheuse a constaté que la punition ne fait pas nécessairement partie du « vécu scolaire » des élèves âgés de 6 ou de 7 ans.

L'enseignante-chercheure s'amuse à dire que les participants de cette recherche étaient « vierges de négativisme », ce qui a peut-être facilité l'expérimentation. Troisièmement, occupant un poste à statut précaire, l'enseignant avait à faire ses preuves auprès de la direction, cette dernière devant l'évaluer à deux reprises durant l'année scolaire. En effet, l'aspect administratif s'est ajouté au stress qu'elle vivait déjà au cours de l'expérimentation. Quatrièmement, le retour de l'enseignante principale étant indéterminé et incertain, la chercheure n'était pas en mesure de savoir si elle allait rester en classe assez longtemps pour pouvoir expérimenter son projet de recherche. L'expérimentation n'a donc pas été exécutée dès le début du contrat. Cinquièmement, l'enseignante-chercheure n'occupait pas un poste à tâche complète et était présente quatre jours par semaine, ce qui fait qu'une autre enseignante utilisait une méthode d'intervention différente auprès des participants.

Le prochain chapitre propose la présentation des données recueillies au cours de l'expérimentation qui permet de découvrir les résultats des différents outils et attitudes tirés de la Discipline Positive et adoptés par la chercheure.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

*[...] les enfants et les adolescents ont avant tout besoin d'adultes sérieux et bienveillants, pas de jeunots démagogues ou de jeunes cuistres dédaigneux. Des adultes qui savent encore ce qu'être adolescent [enfant] veut dire, des adultes patients, attentifs, méthodiques, honnêtes et fermes dans leur enseignement.*

Pennac (2015)

Comme il s'agit d'une recherche-expérimentation fondée sur l'analyse qualitative qui, selon Paillé (2007a), se veut « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (p. 413), ce chapitre des résultats présente le récit d'une enseignante en lien avec l'implantation de la Discipline Positive (Nelsen, 2012) dans sa classe de première année du primaire. Il s'agit plus spécifiquement de présenter chronologiquement les événements vécus sous la forme de récits anecdotiques de manière à donner accès à l'expérience effectivement vécue par l'enseignante et ses élèves lors de la mise à l'essai de la Discipline Positive en salle de classe.

#### 1. LE RÉCIT CHRONOLOGIQUE DE L'EXPÉRIMENTATION

Comme mentionné au troisième chapitre, je <sup>10</sup> n'ai pas été en mesure d'entreprendre l'expérimentation de la Discipline Positive dès mon entrée en classe, ignorant la durée de mon mandat. Malgré tout, j'ai pu observer différentes situations qui m'ont permis de mieux saisir l'environnement dans lequel j'œuvrais ainsi que les participants à l'étude. Les mois de novembre et de décembre 2014 ont été consacrés non seulement à une observation du climat de classe et des élèves, mais également à

---

<sup>10</sup> Exceptionnellement, l'utilisation de la première personne du singulier et du présent narratif se trouve pertinente dans ce chapitre puisque la chercheure présente les résultats de son expérimentation.

une introspection quant à mon enseignement. Avant toute chose, j'ai dû prendre conscience de mon style d'enseignement de manière à observer mes points forts ainsi que mes faiblesses en tant que personne-enseignante. En m'appuyant sur les recherches de Nelsen (2012), j'ai compris que ma carte dominante, la « supériorité », ainsi que ma deuxième carte, le « contrôle », font partie intégrante de mon style d'enseignement. La réflexion et la connaissance intuitive de moi-même m'ont grandement aidée à comprendre mes différentes réactions en situation de crise en classe et dans la vie quotidienne. Il m'était donc plus facile de prendre du recul face à certains de mes comportements, ce qui, comme nous le verrons, m'a permis d'ajuster le tir dans les situations subséquentes.

Afin de comprendre adéquatement le contexte et le climat de classe avec lesquels j'ai dû composer durant l'expérimentation, il importe de définir le climat et l'ambiance qui régnaient en début d'année scolaire dans cette salle de classe. Lorsque j'y suis arrivée en novembre, l'enseignante titulaire manquait à l'appel depuis déjà deux semaines. Les personnes-suppléantes se sont succédé à raison d'une par jour. Les enfants étaient donc déconcertés et avaient grand besoin de stabilité et d'encadrement. Une fois entrée en classe, je me suis aperçue que je devais créer le plus rapidement possible un lien d'attachement pour que les élèves puissent me faire confiance en peu de temps. Ayant une tâche de 80 %, j'étais présente en classe les lundis, mercredis, jeudis et vendredis. Une autre enseignante était déjà en poste les mardis, et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les enfants devaient donc interagir avec deux enseignantes depuis le mois de septembre. Le lien d'attachement entre nous se devait d'être d'autant plus solide puisque je n'étais pas avec eux tous les jours. De plus, j'ai constaté, au cours des premières semaines, que les élèves étaient souvent en conflit les uns avec les autres. Leur autonomie était faible et ils avaient constamment besoin de l'aide d'un adulte pour régler un problème. De plus, la confiance en soi de la plupart des élèves du groupe n'était pas développée convenablement. Ces derniers avaient besoin, en tout temps ou presque, de mon accord, peu importe la tâche demandée. La situation que j'ai vécue au départ était

épuisante, car j'avais l'impression de devoir intervenir à tout moment. Je me suis vite rendu compte que les différents outils et attitudes de la Discipline Positive allaient être bénéfiques pour les élèves et moi-même.

Sur le plan de la gestion de classe, différents systèmes étaient déjà établis. Tout d'abord, l'enseignante précédente utilisait un système d'émulation. Malgré le fait que je ne sois plus à l'aise de travailler avec ce genre de système, j'ai décidé de ne pas le supprimer dès le départ. Probablement par respect pour l'enseignante qui l'avait mis en place. Par contre, ces méthodes ne me convenaient pas, celles-ci étant davantage axées sur la discipline négative. Je voulais féliciter les bons comportements et non punir les mauvais. En réponse à cette réflexion est né le « Mur des champions » (Annexe M). Le fonctionnement était fort simple : chaque enfant avait une languette adhésive *Post-it* sur laquelle figurait son nom. Pendant la journée, sur une liste, je marquais d'un cœur les bonnes conduites de chaque enfant, par exemple le respect des consignes données, la participation active en classe ou la réalisation du travail demandé. À la fin de la journée, je remettais à tous ceux qui avaient réussi à obtenir un cœur un autocollant à coller sur leur *Post-it*. Aucune punition n'était donnée aux enfants qui n'avaient pas réussi à amasser un collant et aucune récompense (à part l'autocollant) n'était remise à ceux qui avaient réussi à en récolter un. Néanmoins, j'ai remarqué durant l'application de ce système d'émulation que celui-ci encourageait davantage les élèves qui se comportaient habituellement bien en classe. J'ai senti que les enfants au comportement inapproprié ne se sentaient pas concernés. Ayant pour but ultime d'instaurer un climat de classe coopératif, je savais que je devais abolir ce genre de système assez rapidement. J'avais donc hâte de créer un lien avec tous les élèves pour pouvoir travailler avec eux sur les différents comportements déviants. Qui plus est, l'école possédait un système de billets jaunes étant remis aux élèves qui commettaient un manquement mineur au code de vie. L'avis devait être apporté à la maison, puis signé par les parents. Lorsqu'un enfant en récoltait trois, il devait se présenter à la retenue du mois. Le billet rouge, pour sa part, qui constituait un laissez-passer direct pour la retenue, était remis à un enfant qui

posait un geste grave d'intimidation ou de violence, entre autres exemples. Comme ces billets consistaient à illustrer une intervention plus négative, j'évitais le plus possible d'en distribuer aux élèves. Il faut savoir que l'école avait également instauré le billet vert qui encourageait les actions positives des élèves. Souhaitant mettre l'accent sur les interventions positives, je me suis concentrée davantage à remettre des billets de cette couleur dans le but de féliciter les comportements positifs des enfants de la classe. Je dois avouer ici que lorsque j'ai fait mon entrée dans cette classe, mon réflexe était de donner des billets jaunes et rouges. Je trouvais difficile de supprimer cet « automatisme » de mon enseignement. C'était logique de donner un billet rouge à un élève qui avait utilisé la violence pour, par exemple, « résoudre » un conflit. Par contre, je constatais que malgré ces billets, les comportements déviants ne changeaient pas. Il me fallait constamment intervenir pour les mêmes raisons. Ces événements m'ont poussée à vouloir instaurer rapidement des interventions positives en classe. J'étais curieuse de voir si la Discipline Positive allait réellement m'aider à mieux gérer ma classe en intervenant plus positivement auprès des élèves. Je souhaitais voir et sentir les effets d'une telle approche sur moi-même comme enseignante, sur les élèves et sur le climat de notre classe.

Je dois admettre, avec du recul, que ce fut favorable de ne pas entreprendre l'expérimentation de tous les outils de la Discipline Positive dès mon entrée au mois de novembre, car j'ai vite senti qu'avant de me lancer pleinement dans ce projet de recherche, je devais à tout prix bâtir un lien de confiance avec chaque enfant. Il était nécessaire que je crée un lien d'attachement afin de « connecter » avec les élèves, c'est-à-dire instaurer un sentiment d'appartenance ainsi que de confiance les uns envers les autres. Il me fallait du temps pour que les élèves comprennent que leurs besoins me tenaient à cœur. Je voulais également qu'ils sentent tout le respect que j'avais pour eux et, qu'en retour, ils développent, un lien de confiance basé sur la croissance d'une relation de respect mutuel.

Une fois consciente de mon style d'enseignement et une fois le travail entrepris pour créer progressivement le lien d'attachement avec les élèves, j'ai pris le temps, au début janvier, de parler de mon projet en classe. J'ai expliqué aux élèves qu'à partir de ce moment, nous essayerions qu'il n'y ait que du positif et de l'entraide dans la classe. À ce stade, il importait que j'adopte moi-même une attitude positive non seulement en classe, mais également dans ma vie de tous les jours afin de changer ma façon de percevoir les choses et de faire ressortir le positif dans toutes les situations. De ce fait, mon attitude ne pouvait qu'être positive lorsque j'enseignais. À cette phase de l'expérimentation, j'ai arrêté tout système d'émulation et j'ai expliqué aux élèves que l'autocollant serait remplacé par une « tape dans le dos » qu'ils s'auto-donneraient une fois la journée terminée, en guise de fierté personnelle. L'encadré ci-dessous présente un échange entre une élève et moi-même en fin de journée qui illustre que les enfants ont commencé petit à petit à comprendre le nouveau fonctionnement de la classe.

**Le mercredi 7 janvier 2015, 14 h 35**

-Suzanne : Qui a réussi à avoir un cœur aujourd'hui ?

-Moi : Il n'y a plus de cœurs maintenant, souviens-toi. Maintenant, nous nous donnons une petite tape dans le dos.

- Suzanne : Oui... Mais ce n'est qu'en attendant que tu ne trouves une autre idée pour remplacer les cœurs. C'est ça ?

-Moi : Non. Rappelle-toi, je veux que nous apprenions à être fiers de nous.

- Suzanne : Ah oui ! C'est vrai !

Suzanne sembla satisfaite de la réponse et repartit souriante.

Lorsque la cloche annonçait la fin des classes, je rappelais à tous les élèves, comme je l'ai fait avec Suzanne, de se donner cette petite tape dans le dos, si bien qu'à plusieurs reprises en cours d'expérimentation, j'ai entendu les enfants dire à voix haute : « Je suis fier de moi ! ». Ces mots sonnaient comme une douce musique à



mes oreilles ! De plus, avant que les élèves quittent pour la fin de la journée, je me positionnais à la sortie de la classe pour leur donner une petite tape dans la main pour leur dire à quel point j'étais fière d'eux. Il m'arrivait parfois de donner des défis aux élèves qui éprouvaient certaines difficultés à respecter les consignes en classe, comme dans l'exemple qui suit.

**Le mercredi 7 janvier 2015, 15 h 35**

Bravo Yves pour la belle journée que tu as passée en classe ! Je suis fière des efforts que tu as mis à écouter les consignes aujourd'hui. Demain, ton défi sera de rester assis et de lire lors de la période de lecture. Tu es capable, j'en suis sûre !

Ces commentaires positifs encourageaient beaucoup les élèves. Mes attentes étaient claires et souvent, le lendemain matin, je leur faisais un bref rappel lorsqu'ils franchissaient la porte de la classe. Je les sentais motivés et interpellés, car à plusieurs reprises, ceux à qui j'avais donné un défi la veille venaient me voir en fin de journée pour me spécifier qu'ils avaient relevé leur défi avec brio. Il est aussi arrivé à quelques reprises au début de l'expérimentation que certains élèves passent très vite à côté de moi pour ne pas me donner une tape dans la main. Je tenais à respecter le fait qu'ils ne soient pas tous réceptifs à ce genre de marque d'affection et d'encouragement. D'un autre côté, il est arrivé souvent qu'en exprimant à un élève ma fierté des efforts faits, il m'enlace, tout en souriant. Il est important de spécifier ici que je suis plutôt une enseignante du genre à poser une main sur l'épaule ou sur la tête que du type à câliner. J'ai donc perçu ces gestes de la part des élèves comme étant spontanés et venant du cœur. J'avoue que ces attentions me faisaient plaisir, car je voyais que les élèves effectuaient de grands pas, chacun à leur manière. Tout compte fait, j'ai remarqué que la tape dans la main à la fin de la journée en encourageait plus d'un, car lorsque j'oubliais, les élèves me le rappelaient ou m'attendaient en ligne devant la porte. Ils ont donc bien apprécié ce geste positif d'encouragement que j'ai posé jusqu'à la fin de l'expérimentation.

Dès le début de l'application de la Discipline Positive en classe, je sentais que les élèves étaient réceptifs à de nouveaux apprentissages. Ils semblaient curieux par rapport à ce qu'impliquait ce type de discipline. J'ai donc tenté d'instaurer une nouvelle méthode pour la période de lecture qui demandait de la part des enfants beaucoup d'autonomie et de contrôle de soi, période qui se terminait par une autoévaluation.

**Le jeudi 8 janvier 2015, 12 h 35**

Aujourd'hui, j'ai essayé de changer la façon de faire pour la lecture à soi. J'ai dit aux enfants que je voulais tester quelque chose et qu'ils devaient me montrer comment ils étaient bons. Je leur ai demandé de prendre un livre et d'aller s'asseoir où bon leur semblait (sous leur pupitre, dans le coin lecture, sur une chaise, etc.). Les élèves étaient contents. Je leur ai donné comme consignes de lire toute la période de lecture (10 minutes) et que lorsqu'ils entendraient un carillon, ils devraient aller porter leur livre dans la bibliothèque et aller se rasseoir à leur place, le tout en silence bien sûr. MAGIE ! Je n'aurais pas pu demander mieux ! Étant donné que c'était la première fois, je tenais à être plus stricte et ferme. J'ai donc renvoyé deux élèves à leur place, car ils placotaient. À la fin de la période de lecture, j'ai demandé à tous les enfants de mettre leur pouce dans les airs s'ils croyaient qu'ils avaient fait une période de lecture impeccable, leur pouce à l'horizontale, s'ils pensaient avoir fait une bonne période, mais qu'il serait possible de s'améliorer et un pouce vers le bas, si la période n'avait pas bien été du tout. J'étais d'accord avec toutes les autoévaluations des enfants ! J'étais fière d'eux, mais également de moi, car je sentais que j'avancais avec ces petits trésors ! ☺

Comme j'avais bien défini mes consignes et mes intentions, les élèves connaissaient clairement mes attentes. J'ai donc appliqué cette nouvelle méthode à toutes les périodes de lecture au cours de l'année.

Vers la fin de la première semaine d'expérimentation, j'ai pris le temps d'expliquer aux élèves les quatre étapes de la résolution de problèmes. J'ai enregistré cette période d'enseignement dans le but de rendre les résultats de la recherche les plus transparents possible. En réécoutant l'enregistrement, j'ai noté que dès les débuts

de la mise à l'essai de la Discipline Positive, j'impliquais les élèves dans les nouveaux apprentissages. Par exemple, je leur ai d'abord posé plusieurs questions concernant les nouveaux thèmes abordés : « *Selon toi, que veut dire résolution de problème ? Qu'est-ce qu'on doit faire lorsqu'on ignore un problème ? Qu'est-ce que ça veut dire se parler de façon respectueuse ?* ». Je voulais que les élèves transforment mes mots d'adulte en mots d'enfants pour que les étapes enseignées leur soient accessibles. Ensuite, nous avons pris un exemple d'un conflit probable sur la cour de récréation. Nous avons donc accompli les quatre étapes de la résolution de problèmes selon la Discipline Positive : 1) ignorer le problème en choisissant de faire autre chose ou en prenant un temps de pause, 2) parler de façon respectueuse en partageant son ressenti à l'aide d'un message clair (*je n'aime pas quand... parce que...*), en écoutant le point de vue de l'autre et en reconnaissant sa part de responsabilité, 3) convenir d'une solution à mettre en place, notamment en réfléchissant ensemble sur ce qui pourrait être fait différemment et 4) demander de l'aide si l'on ne parvient pas à résoudre le problème sans l'intervention d'une personne impartiale.

À la deuxième étape de la résolution de conflits, j'ai demandé à un enfant quel pourrait être le message clair et respectueux fait en lien avec notre exemple. Puis, je lui ai posé la question suivante : « *C'est bien, le message a été fait de façon respectueuse et calme, mais l'autre personne, qu'est-ce qu'elle doit faire ?* ». Les enfants se sont écriés en cœur que l'autre personne impliquée dans le conflit devait écouter. J'étais ravie de voir qu'ils comprenaient qu'une situation problématique n'engage pas qu'une seule personne et que l'autre devait bien écouter pour comprendre le ressenti de la personne qui s'exprime. À la suite des explications et de la mise en œuvre des quatre étapes de la résolution de problèmes, nous avons pris des photos représentant chacune d'elles que j'ai ensuite épinglées à notre « mur de Résolution de problèmes » pour permettre aux élèves de s'y reporter en tout temps (Annexe N). J'ai demandé aux élèves comment les enfants-mimes pouvaient se placer

pour les photos pour que tous puissent bien comprendre l'étape qui est simulée et se l'approprient.

Cet enseignement s'est plutôt bien déroulé et je sentais que les élèves étaient interpellés et curieux. Par contre, le moment des mimes venu, j'ai constaté que le groupe se désorganisait. C'était un des problèmes rattachés au climat de classe : dès que je suggérais quelque chose de différent, les enfants ne savaient plus de quelle façon ils devaient gérer leur plaisir. J'ai donc fait appel à plusieurs stratégies pour réussir à rétablir le calme et un climat de classe sain telles que féliciter les enfants qui sont attentifs, attendre le silence, compter jusqu'à cinq, leur spécifier que le comportement qu'ils adoptaient n'était pas agréable et leur signaler mes attentes par rapport à leurs agissements. J'ai observé qu'une fois mes attentes définies (« *Je m'attends à ce que tu sois bien assis et en silence.* »), les élèves se calmaient et collaboraient davantage.

Tout compte fait, j'ai remarqué durant la première semaine que plusieurs enfants de la classe se parlaient en criant, et ce, malgré les explications des différentes étapes de la résolution de problèmes. Il importait donc de répéter les quatre étapes pour s'assurer que tous comprennent. Au fil de l'expérimentation, j'ai compris que la répétition représentait la clé du succès de cette méthode. J'étais consciente que celle-ci facilitait les apprentissages académiques, mais j'ai noté qu'il en était de même pour ce qui est des relations interpersonnelles.

Ayant spécifié aux élèves en début d'expérimentation que je ne donnerais plus d'autocollants, les *Post-its* devenaient inutiles. J'ai donc eu l'idée de les remplacer par une photo de chacun d'eux. De ce fait, tout le monde se retrouvait sur mon « Mur des champions » (Annexe M). Je tenais à ce qu'ils comprennent que tous étaient capables d'agir de façon appropriée et de faire les bons choix. Pour que ce soit significatif, j'ai demandé aux enfants de venir à tour de rôle décoller leur languette

adhésive pour la remplacer par leur photo. Je crois que cela a eu plus d'impact que si je l'avais fait moi-même.

### **1.1 Du changement dans la classe**

Rapidement, j'ai observé qu'il y avait du changement dans les réactions des élèves. J'ai été témoin d'une situation critique lorsque fût le temps de s'habiller pour aller à l'extérieur. Voici un extrait de mon journal qui permet de voir l'évolution des enfants de la classe.

#### **Le lundi 12 janvier 2015, 9 h 50**

Les casiers de Francis et d'Alex sont côte à côte. Depuis que je suis dans la classe, les deux garçons se chamaillent beaucoup lorsqu'il est temps de s'habiller. Aujourd'hui, je vois les deux garçons commencer à s'obstiner et tout d'un coup, j'aperçois Francis prendre ses choses pour aller s'habiller plus loin. Je n'en croyais pas mes yeux ! Il a su utiliser à merveille la première étape de la résolution de problème (ignorer le problème) !

Au retour de la récréation, j'ai demandé à Francis de monter sur sa chaise pour qu'on puisse l'applaudir. J'ai expliqué aux élèves que lorsqu'ils feraient un bon geste, ils monteraient sur leur chaise et toute la classe applaudirait en signe de fierté. Ensuite, j'ai expliqué la situation de Francis et d'Alex aux autres enfants. Nous avons revu les quatre étapes de la résolution de problèmes par la suite. Plusieurs élèves m'ont alors donné différents exemples qu'ils avaient vécus avec leurs frères et sœurs durant la fin de semaine. J'ai alors senti que les étapes de la résolution de problèmes devenaient de plus en plus claires et que l'idée a fait son chemin dans la tête des élèves.

Par la suite, j'ai employé l'outil du temps dédié à deux de Nelsen (2012), en passant quelques minutes (lors des récréations, sur l'heure du dîner ou après l'école) avec chaque élève pour lui parler de ses intérêts et de sa famille. Cet outil visait à

entretenir le lien d'attachement avec chacun. Je les sentais surpris lorsque je posais mes questions. En effet, je crois qu'ils étaient déstabilisés que leur enseignante s'intéresse réellement à eux. Au préalable, je croyais que ces rencontres auraient été davantage bénéfiques en début d'année scolaire, mais avec du recul, je me rends compte que le fait de les planifier en milieu d'année m'a permis de pousser mes questions plus loin et de diriger nos échanges. Ayant 22 élèves, je n'ai pu tous les rencontrer la même semaine et j'ai étalé mes rendez-vous sur deux semaines. Un jour, Corinne m'a chuchoté à l'oreille qu'elle avait très hâte à son temps dédié à deux. De plus, un jour en fin de journée, j'ai avisé un élève que ce serait son tour le lendemain lors de la récréation, et le moment venu, il est resté en classe sans que j'aie besoin de le lui rappeler. Il m'a confié ne pas avoir oublié, car il avait très hâte à notre rencontre. J'étais enchantée de voir que cet outil avait des répercussions très positives.

Voulant impliquer le plus possible les élèves dans le bon fonctionnement du climat de classe, dès le mois de janvier, j'ai aussi implanté un système de responsabilités mensuel, confiant à chaque enfant une tâche précise. Entre autres, j'ai désigné un responsable de la propreté chargé de garder la classe en ordre en ramassant les papiers ou en rangeant les livres dans la bibliothèque, un responsable du silence dans les rangs qui avait pour tâche de faire le signe du silence aux élèves qui parlaient et même un responsable des repas chauds qui demandait à la classe qui mangeait à la cafétéria. Plusieurs de mes collègues ont soutenu qu'il était difficile de rendre des enfants de six ou sept ans autonomes et que de leur confier des responsabilités était en soi une bonne idée, quoiqu'utopique selon eux. Mon but fût alors de leur démontrer qu'ils avaient tort.

Au début de la répartition des responsabilités de classe, j'ai clairement expliqué aux élèves chacune des tâches. Pendant les premières semaines, j'étais également plus attentive pour m'assurer que le système soit correctement établi. Quelle ne fût pas ma surprise de voir à quel point les élèves prenaient leurs responsabilités au sérieux ! Ils

étaient contents de participer activement au bon fonctionnement de la classe. J'ai ressenti un sentiment de fierté en les observant tout au long des semaines, des mois. Comme ce genre de système de responsabilités a rendu les élèves plus autonomes, je n'avais plus, par exemple, à m'occuper des repas chauds le matin ou à placer les livres dans notre bibliothèque. J'ai cru en eux et ils ont su prouver que, peu importe l'âge que l'on a, il est possible d'engager une classe d'enfants dans une démarche positive à la fois individuelle et collective. Au fil du temps, un climat d'entraide a commencé à s'installer. Un jour, un élève ayant terminé son bricolage avant les autres a décidé de ramasser tous les papiers par terre, et ce, même si ce n'était pas sa responsabilité. Voici un extrait de ce qui s'est passé par la suite.

**Le jeudi 23 avril 2015, 13 h 45**

-Dominique : Madame Marie, Sébastien a ramassé tous les papiers par terre et ce n'était pas sa responsabilité.

-Viviane : Ce n'est pas grave ! Il est bien gentil d'avoir fait ça pour nous.

-Dominique : Oui, tu as raison !

-Moi : On pourrait le remercier devant les autres élèves ?

-Dominique et Viviane : Oui !

-Moi (au reste de la classe) : Sébastien, j'aimerais que tu montes sur ta chaise. Dominique et Viviane ont un message pour toi.

-Dominique : Nous voulions te remercier d'avoir ramassé tous les papiers dans la classe.

Tous les élèves applaudissent Sébastien.

-Fanny : Oh ! Madame Marie tu pourrais lui donner un billet vert sur lequel serait écrit « Merci Sébastien de garder notre classe propre » et tu pourrais signer que c'est de la part de toute la classe ?

-Moi : Très bonne idée Fanny. On fait ça les élèves ?

-Toute la classe : Oui !

J'étais remplie de joie et de fierté ! Je me souviens qu'au début de l'année, tous auraient réagi comme Dominique au début en criant à l'injustice et n'auraient pas démordu de cette perception. Le fait de les voir évoluer de la sorte m'a encouragée à continuer de travailler d'arrache-pied pour implanter la Discipline Positive en classe.



## 1.2 Divers outils et attitudes de la Discipline Positive

Nelsen (2012) propose dans ses recherches différents outils et attitudes à adopter afin de réussir à intégrer la Discipline Positive adéquatement. Pendant mon expérimentation, j'ai donc, après seulement deux semaines d'expérimentation, enseigné et utilisé plusieurs outils qui ont permis aux élèves de bien évoluer dans ce type de discipline.

Dès le début de l'expérimentation, j'ai utilisé l'outil de la conséquence naturelle en classe pour que les élèves découvrent seuls qu'il est possible de faire les bons choix et que s'ils décident d'agir autrement, il y a des répercussions. Or, j'ai remarqué qu'à l'heure de la collation, une élève perdait constamment son temps en parlant avec ses amis plutôt que de manger son goûter. Une fois la période terminée, elle est venue me demander si elle pouvait terminer sa collation. Je lui ai alors posé la question suivante :

---

### **Le lundi 12 janvier 2015, 10 h00**

-Moi : Habituellement, ça te prend combien de temps pour manger trois morceaux de fromage ?

-Vanessa: Environ deux minutes.

-Moi : Eh bien, je vous ai donné huit minutes pour la collation. D'après toi, en avais-tu assez ?

-Vanessa: Oui...

-Moi : Si cela te prend deux minutes à l'habitude, pour quelle raison n'as-tu pas eu le temps de la manger ?

-Vanessa : J'ai parlé avec mon amie...

-Moi : Je vois. La prochaine heure est destinée aux apprentissages. Tu pourras donc rester en classe lors de la récréation pour manger ton fromage.

Ayant appliqué l'outil de la conséquence naturelle (tu as perdu ton temps, alors tu le reprendras sur ton temps de jeux), j'ai également utilisé l'outil visant à poser des questions de curiosité afin que l'élève apprenne à réfléchir, comprenne par elle-même et se montre responsable. Elle est donc restée en classe à la récréation pour terminer sa collation, après quoi elle est sortie à l'extérieur. Durant la semaine, il lui est arrivé une autre fois de ne pas avoir terminé sa pomme et la même conséquence naturelle a été appliquée. Lorsqu'elle a réalisé qu'elle perdait son temps de jeux avec ses amies, elle s'est assurée que sa collation ait été mangée dans les minutes allouées.

Plus le temps avançait, plus je vivais de belles réussites quant à l'instauration des outils et attitudes de la Discipline Positive en classe. Par contre, il est évident que certains jours ont été plus difficiles que d'autres. En effet, j'ai pu constater dès le début de l'expérimentation que lorsque je ne me sentais pas au meilleur de ma forme, les élèves le ressentaient instinctivement. Ils étaient très agités. J'avais l'impression que nous recommencions à zéro. Je dois avouer que j'étais un peu découragée. Il me semblait que je travaillais les outils de la Discipline Positive pour rien. J'ai alors compris qu'il ne suffisait pas seulement d'employer les outils en classe, mais qu'il importait aussi d'adopter une attitude positive, et ce, en tout temps, ou presque ! En cours d'expérimentation, il m'est arrivé d'être plus négative et d'avoir des « journées bouettes » comme je les appelle. En fait, j'ai compris que c'était correct d'avoir des journées de ce type, mais ce qui était inacceptable, c'est que j'abandonne et que je reste dans cet esprit en peu plus négatif. Étant humaine, je me permettais de ne pas être parfaite et je comprenais qu'il pouvait arriver que je perde patience parfois. Par contre, dès le lendemain, j'arrivais en classe avec une tout autre attitude comme si la veille n'avait jamais existée. J'ai alors appris à apprivoiser mes journées plus difficiles en intégrant l'outil du temps de pause. Or, la deuxième semaine d'expérimentation, un après-midi agité, j'ai demandé aux élèves de tout arrêter et de m'imiter. Nous avons donc pris trois grandes respirations en inspirant d'abord par le nez, en remplissant nos poumons et notre ventre d'air, puis en expulsant. Une fois cette période de relaxation terminée, je leur ai parlé du temps de pause. J'ai

commencé ce nouvel apprentissage en posant des questions ouvertes aux enfants, telles que : « *Lorsque tu es en colère, que ressens-tu dans ton cœur, ton ventre, ta tête ?* », « *Qu'est-ce que tu fais habituellement pour te calmer, pour te sentir bien ?* ». Je leur ai ensuite expliqué que ce moment n'était jamais une punition, mais plutôt un espace qui permettait de se reconnecter, puis leur ai annoncé que notre temps de pause s'appellerait Hawaïi. Je leur ai montré des images sur le Tableau Numérique Interactif (TNI) en leur faisant écouter de la musique hawaïenne. Ils ont compris en voyant et en entendant ce que représentait cet état des États-Unis, soit un havre de paix et de calme. J'ai fait imprimer un palmier pour chacun afin qu'ils puissent créer leur propre espace de temps de pause. Une fois les palmiers créés, j'ai demandé aux élèves ce qu'il était possible de faire lorsque nous sommes à Hawaïi, ce qui nous aiderait à trouver la paix intérieure. Plusieurs réponses sont ressorties, c'est-à-dire déchirer du papier, gribouiller sur une feuille, poser sa tête sur son bureau, prendre de grandes respirations, tâter une balle antistress ou lire un livre. Finalement, nous avons établi ensemble un plan leur permettant de comprendre que tout le monde a besoin d'aller à Hawaïi un jour ou l'autre, même moi. La consigne était claire, lorsque nous sentions la colère monter en nous, nous pouvions sortir notre palmier pour nous isoler, car lorsque nous étions à Hawaïi, personne n'avait le droit de nous déranger. Puis, une question intéressante est surgie de cet échange :

---

**Le jeudi 15 janvier 2015, 10 h 30**

-Caroline: Qu'est-ce qu'on fait si l'on est dehors et que nous avons besoin d'aller à Hawaïi ? Nous n'aurons pas notre palmier, il est dans notre bureau...

-Moi : Très bonne question ! Qu'est-ce qu'on pourrait faire les élèves si cela arrive ?

-Ariane: C'est facile ! Nous avons juste à mettre notre main comme ça ! (Elle lève son avant-bras et écarte les doigts pour en faire la forme d'un palmier).

-Moi : Mais quelle bonne idée !

J'étais heureuse de voir que les enfants se sentaient impliqués et arrivaient à trouver ensemble des solutions. Le lendemain, un enfant est venu me voir pour me dire qu'il avait fabriqué un palmier à la maison au cas où il aurait besoin d'aller à Hawaïi chez lui. J'ai ressenti une vive satisfaction ! Non seulement, il y avait des résultats positifs en classe, mais les élèves s'engageaient réellement dans le processus et comprenaient que les outils de la Discipline Positive les suivaient partout, même à la maison. Cette même journée, lors de la relaxation au retour du dîner, j'ai aperçu plusieurs palmiers sur les bureaux. Une fois la détente terminée, j'ai fait un retour avec la classe. J'ai demandé aux enfants qui avaient sorti leur palmier, comment ils se sentaient à l'intérieur et pourquoi ils avaient décidé d'aller se réfugier à Hawaïi. Ils m'ont alors répondu qu'ils n'étaient pas fâchés, mais qu'ils voulaient seulement de la tranquillité. J'ai donc pris le temps de réexpliquer à quoi servait le palmier, qu'il fallait qu'ils sentent qu'ils allaient exploser comme un volcan. Cet outil du temps de pause m'a également aidée personnellement, car j'ai sorti mon palmier à quelques reprises, surtout lors de journées plus difficiles.

La deuxième semaine d'expérimentation, les enfants étaient très bruyants, ne faisaient pas le travail demandé et continuaient à adopter un comportement inapproprié malgré mes avertissements nombreux. Je leur ai d'abord exprimé que je n'étais pas bien dans cet environnement de chaos, puis leur ai demandé de m'aider en trouvant des solutions pour régler ce problème. Les élèves en ont trouvé trois : 1) faire jouer de la musique douce, 2) éteindre les lumières et 3) faire jouer la vidéo *Méditer comme une grenouille*<sup>11</sup> d'Eline Snel pour se calmer. J'ai également ajouté qu'à partir de cet instant, je ne répéterais plus les consignes et que lorsque je voudrais le silence, je me tairais en attendant qu'ils arrêtent de parler. Puis, plus les jours avançaient, moins j'avais à intervenir. En effet, dès que je me taisais, les enfants s'avertissaient entre eux et mettaient leur doigt devant leur bouche pour demander le silence. De plus, depuis le mois de novembre, à toutes les fins de journée, une fois

---

<sup>11</sup> Cette vidéo propose aux élèves une séance de retour au calme afin qu'ils puissent se concentrer sur leur corps, leur respiration.

leur sac rempli, je projetais des vidéos sur le TNI racontant différentes histoires. J'avais remarqué que pendant la routine du soir, les enfants perdaient leur temps et étaient agités. Alors, le jeudi 15 janvier 2015, j'ai décidé de mettre la vidéo sur pause et d'attendre que tous les élèves soient assis à leur place, en silence. J'avais simplement posé mon doigt sur ma bouche pour qu'ils comprennent que je désirais ne plus entendre un bruit. Lorsque le calme est revenu, je leur ai dit qu'à l'avenir, j'allais partir l'histoire lorsqu'ils seraient prêts, donc lorsque tous adopteraient une belle position d'écoute qui leur avait été enseignée auparavant. Aimant beaucoup ce temps de la journée, les enfants ne voulaient plus perdre leur temps, car ils savaient très bien que si leur comportement déviait, la cloche sonnerait avant la fin de l'histoire. Cette conséquence naturelle a bien fonctionné, et ce, jusqu'à la fin de l'année ! En impliquant les élèves de la sorte, non seulement je gaspillais moins d'énergie, mais nous étions maintenant plusieurs à instaurer un bon climat de la classe. Nous formions désormais une équipe.

Comme spécifié plus haut, la Discipline Positive comporte plusieurs outils et attitudes à apprivoiser. Il importe dès lors de prendre son temps afin de ne pas créer de surcharge pour les enfants. De plus, la répétition et la modélisation ont fait partie intégrante de mon expérimentation. J'ai alors dû démontrer plus d'une fois chacun des outils appris. L'extrait suivant, tiré de mon journal de chercheure, met en lumière la modélisation appliquée ainsi que l'évolution de la compréhension des enfants :

---

**Le vendredi 16 janvier 2015, 12 h 45**

Aujourd'hui, j'ai fait la démonstration du temps de pause. Je demandais le silence depuis deux longues minutes et plusieurs élèves venaient encore me voir pour me poser des questions. Après plusieurs avertissements, je suis allée m'asseoir à mon bureau et j'ai sorti mon palmier. Deux élèves sont venus me voir et les autres enfants leur ont dit : « Non ! On ne peut pas lui parler, elle est à Hawaïi ! ». J'étais tellement contente, ils avaient compris ! Ensuite, j'ai fait un petit retour. Je leur ai expliqué que j'étais partie à Hawaïi, car je sentais la colère monter en moi et qu'au lieu de me fâcher, j'étais allée prendre de grandes respirations. Je crois que cet exemple en a éclairé quelques-uns par rapport au temps de pause.

À la suite de cet événement, je croyais que les élèves étaient prêts pour inclure un autre outil à leur arc. J'ai donc tenté de leur expliquer comment se servir de la roue des choix pour en fabriquer une par la suite. Par contre, je les sentais en surcharge cognitive. J'ai donc décidé d'attendre un peu avant de leur transmettre toute autre information. Il était important pour moi de les respecter dans cette surcharge, car je savais très bien qu'ils devaient être ouverts à recevoir de nouveaux apprentissages.

Un jour, au retour de la récréation, deux élèves qui avaient auparavant tendance à utiliser les mauvaises stratégies lorsqu'un conflit survenait sont venus me dire qu'ils avaient réussi à résoudre un problème calmement et respectueusement. J'en étais bouche bée ! Était-ce possible ? Et bien oui ! Nous avons commencé par les applaudir, pour ensuite leur laisser la chance de nous expliquer la nature de leur conflit et les étapes franchies pour le régler. Ils nous ont simplement dit qu'ils s'étaient écoutés et avaient parlé calmement, puis qu'ils avaient trouvé une solution ensemble. C'était le moment parfait pour intégrer la roue des choix ! J'ai donc décidé de retarder la leçon de français et de poursuivre sur cet apprentissage, parce qu'après tout, la Discipline Positive nécessite beaucoup d'adaptation.

J'ai d'abord fait un retour sur les quatre étapes de la résolution de problèmes. Ensuite, je leur ai mentionné que le temps de pause représentait un outil parfait à utiliser à la première étape et qu'il était possible de s'aider avec un tout autre outil à la troisième étape, soit la roue des choix. J'ai expliqué aux élèves qu'à l'étape trois de la résolution de problème – convenir d'une solution à mettre en place – ils avaient à définir un choix de solutions pour régler leur conflit. Je leur ai donc posé la question suivante : « *Est-ce que ça vous arrive d'avoir de la difficulté à trouver une solution qui convient à tous lors d'un problème ?* » Les enfants ont répondu à cette question de façon affirmative. Je leur ai donc montré mon exemple de roue des choix (figure 9).

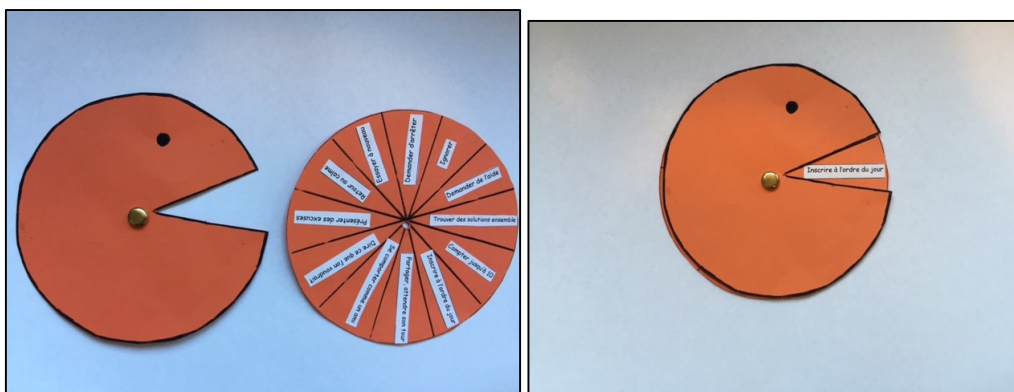


Figure 9 : Un exemple de la roue des choix  
D'après les recherches de Nelsen (2012).

Par la suite, je leur ai dit que cet outil comportait douze solutions différentes. Enseignant en première année, je n'ai pas laissé les élèves écrire leurs propres moyens, car tel n'était pas le but de la tâche, mais plutôt de choisir parmi différents choix proposés. Aussi, j'ai fait imprimer quinze solutions pour régler un conflit. Une fois ces solutions vues avec les enfants, ceux-ci ont collé sur le carton rond que je leur avais fabriqué les solutions qu'ils avaient eux-mêmes choisies. Une fois cette étape réalisée, ils ont personnalisé leur roue de façon à se l'approprier. Enfin, j'ai collé mon exemple de roue des choix sur notre mur de résolution de problèmes (Annexe N). J'ai perçu que les enfants avaient bien assimilé cet outil et qu'ils le trouvaient très pratique. En effet, au fil de l'expérimentation, j'ai vu à plusieurs reprises des élèves sortir leur roue des choix afin de régler un conflit, comme le démontrent les extraits suivants :

#### **Le jeudi 19 mars 2015, 14 h 15**

Lors de la période de jeux, Annie n'arrêtait pas d'agacer Jeanne. Cette dernière lui a répété d'arrêter plusieurs fois. Puis, elle s'est tannée et a poussé Annie. Je leur ai suggéré de sortir leur palmier pour aller respirer. Ce qu'elles ont fait. Ensuite, elles sont venues me demander si elles pouvaient se faire un message clair. J'étais surprise. Elles se sont dit clairement ce qu'elles n'aimaient pas et elles ont (par elles-mêmes) sorti leur roue des choix et ont choisi de compter jusqu'à 10 la prochaine fois.

Cet exemple démontre que les élèves ont assimilé adéquatement le fonctionnement de la roue des choix. Il est arrivé quelques fois que les moyens présents sur la roue ne conviennent pas aux enfants impliqués dans le problème. À ce moment, ils en trouvaient un venant de leur tête ou ils venaient me voir (étape quatre).

Comme mentionné précédemment dans ce chapitre, j'ai intégré l'autoévaluation très tôt dans l'expérimentation afin de voir les résultats qui en découlaient. Or, lors d'une période de calligraphie, j'ai demandé aux enfants quelles étaient leurs lettres préférées et leur suggérais de l'entourer d'un cœur. Étant pour la plupart du temps en accord avec leurs choix, il m'est arrivé de leur donner quelques trucs pour qu'ils puissent se corriger et s'améliorer. Pour ma part, j'entourais d'un cœur d'une couleur différente les lettres qui me semblaient les mieux réussies. Nous avons pratiqué cette approche jusqu'à la fin de l'année. Lorsque les élèves venaient se faire corriger, ils apportaient même leur crayon afin d'entourer leurs lettres d'un cœur. J'ai su qu'ils ont apprécié de faire partie de leur cheminement, car plusieurs m'ont nommé qu'ils adoraient faire des cœurs étant donné que c'était leurs choix personnels.

Malgré les hauts vécus en classe, certains jours ont été marqués par des bas. Un matin, j'ai croisé ma collègue qui était dans la classe la veille. Elle m'a précisé que la journée avait été pénible avec plusieurs élèves. J'ai alors décidé de leur en parler dès leur entrée en classe. Je leur ai demandé de s'autoévaluer sur leur comportement de la journée précédente. Voici l'extrait de notre conversation :



### **Le mercredi 21 janvier 2015, 7 h 50**

J'ai demandé aux enfants de s'autoévaluer avec leur pouce sur le comportement qu'ils avaient eu hier. J'étais d'accord avec la plupart des enfants, étant donné que Mme Charlie m'avait précisé les noms des enfants dont le comportement était inapproprié.

-Moi : Que s'est-il passé hier avec Mme Charlie ?

Plusieurs enfants ont levé leur main pour avoir la chance de m'expliquer.

-Nancy : Nous étions très énervés...

-Moi : Je dois vous avouer que je suis déçue. J'ai pris le temps de dire à Mme Charlie il y a quelques jours à quel point j'étais fière de votre évolution et que j'avais hâte qu'elle voit que vous êtes devenus des champions. Je lui ai dit que vous écoutiez maintenant les consignes et que vous étiez même capables de faire les quatre étapes de la résolution de problèmes. J'aimerais qu'on trouve des solutions ensemble ce matin. Si vous êtes capables d'être des champions avec moi, vous êtes capables de l'être avec tous les autres enseignants. Qui a une idée ?

-Nancy : Nous pourrions sortir notre palmier quand on sent que ça bout en dedans et prendre de grandes respirations par son nez.

-Moi : C'est une bonne stratégie ! Je vais avertir Mme Charlie de vous le rappeler également.

En impliquant les enfants de la sorte, je savais qu'ils allaient être plus enclins à agir de façon adéquate la prochaine fois. De plus, le fait de leur avoir demandé de s'autoévaluer a permis aux élèves de faire une introspection et de se rendre compte qu'ils n'avaient peut-être pas agi convenablement. En effet, j'ai remarqué au cours de l'expérimentation qu'intégrer les enfants avait un impact très positif. Un jour, ayant remarqué qu'une élève était constamment la première à entrer en classe le matin et à défaire son sac lors de la routine du matin, je lui ai demandé de monter sur sa chaise

pour qu'on l'applaudisse. Avant qu'elle ne se rasseye, je lui ai demandé quel était son truc pour réussir un tel exploit. Elle a donc donné ses conseils aux élèves plutôt curieux de découvrir comment elle faisait. C'était beau à voir ! L'élève en question était très fière d'aider ses camarades de classe très attentifs au truc partagé qui leur permettrait de s'améliorer. Les jours suivants, j'ai pu constater que plusieurs élèves entraient en classe plus rapidement qu'auparavant. J'ai compris que l'implication des enfants avait des effets réels positifs, non seulement sur moi qui conservais mon énergie, mais sur eux également, remplis de fierté d'être en avant-plan de leurs apprentissages.

Après trois semaines d'expérimentation, les élèves commençaient à intégrer les différentes stratégies de la Discipline Positive. Par contre, j'étais consciente qu'ils devaient encore être guidés pour que leurs réflexes se développent. J'ai eu à utiliser fréquemment la modélisation. Ayant mon plan en tête et sachant que je voulais intégrer le temps d'échange en classe (TEC) dans les prochains jours, je désirais montrer aux enfants comment il était possible de régler un problème et comment il était envisageable d'offrir son aide. Or, au retour d'une récréation pendant laquelle un conflit entre trois élèves s'était produit, nous avons discuté en grand groupe des différentes solutions pour le régler.

### **Le mercredi 21 janvier 2015, 10 h 15**

J'ai annoncé à la classe que nous réglerons un problème qui n'avait pas été résolu à la récréation précédente. J'ai donc repris avec les élèves les étapes de la résolution de problème.

Étape 1 : Le temps de pause était passé, car les enfants impliqués étaient désormais calmes.

Étape 2 : En grand groupe, j'ai demandé la version des trois enfants. Je me suis assurée que les élèves s'écoutaient et se parlaient de façon respectueuse.

Étape 3 : J'ai demandé à l'ensemble du groupe si quelqu'un avait une idée pour régler le problème. Les élèves ont levé leur main afin d'énoncer leur solution. À la fin, j'ai demandé aux garçons impliqués de choisir une stratégie parmi celles proposées par leurs pairs.

Je crois que le fait d'avoir vécu un exemple a éclairé beaucoup de participants à cette recherche quant à la résolution de conflit. En effet, j'ai vu les yeux de plusieurs s'illuminer.

Une fois la présentation des différents outils utiles pour les quatre étapes de la résolution de problèmes terminée, il me restait à expliquer les trois « R » de la réparation qui nous aideraient à la deuxième étape. Après avoir revu la première étape (ignorer le problème), j'ai précisé aux élèves qu'après ce temps d'arrêt, ils devaient utiliser les trois « R » de la réparation de Nelsen (2012), soit :

1. Reconnaître sa part de responsabilité
2. Réconcilier
3. Résoudre

J'ai pris le temps d'expliquer chacune des étapes de la réparation afin que les enfants sachent comment rectifier leurs gestes ou leurs paroles. Je dois avouer que cet outil fut quelque peu nébuleux pour des enfants de première année. J'ai senti que ce concept trop abstrait et je n'ai malheureusement pas su comment le rendre plus accessible, à cet instant. Une petite déception s'est emparée de moi, mais je me suis encouragée en me disant que rien n'était parfait. J'ai tout de même décidé de placer les trois « R » de la réparation sur notre mur de résolution de problème (Annexe N). Puis, plus le temps passait, plus les élèves comprenaient cet outil de résolution de problèmes.

Tout compte fait, nous étions rendus à la dernière étape de l'expérimentation, soit l'instauration du temps d'échange en classe (TEC), une phase qui s'est déroulée en plusieurs parties. J'ai débuté en énumérant aux élèves les quatre objectifs de ces rencontres, c'est-à-dire :

1. s'apprécier, se remercier et se faire des compliments ;
2. s'aider les uns les autres ;
3. résoudre les problèmes et trouver des solutions ;
4. se faire plaisir ensemble et planifier des événements, activités et sorties de classe. (Nelsen, 2012, p. 270)

J'ai commencé par leur définir le premier objectif qui consiste à s'apprécier, à se remercier et à se féliciter. J'ai précisé aux enfants que les compliments et les remerciements devaient être faits selon les critères suivants : les réalisations et les accomplissements d'une personne, ses contributions, l'aide apportée aux autres ou à la classe ou tout ce qui pourrait contribuer au bien-être de la personne. Je leur ai donc expliqué en quoi consistaient un compliment et un remerciement. Je leur ai donné l'exemple qu'on ne disait pas « *Merci d'être mon ami et de jouer avec moi.* », mais

plutôt « *Je te remercie d'être un ami attentionné, parce que je passe du bon temps avec toi.* » Or, j'ai instauré ce message prédéfini qui les aiderait à s'exprimer convenablement : « *J'aimerais remercier (nom de la personne) pour (action spécifique de la personne précédemment nommée)* ». De ce fait, le message véhiculé était plus clair. Enfin, je leur ai montré notre boîte TEC dans laquelle nous pouvions mettre nos messages qui nous serviraient d'ordre du jour pour nos échanges (Annexe O).

Par la suite, il importait de se pratiquer à faire un cercle de façon efficace avant de commencer ces temps d'échange. J'ai donc proposé aux enfants des trois premières rangées de pousser leurs bureau et chaise vers l'avant de la classe et de se diriger calmement vers l'arrière. Ensuite, j'ai sollicité les élèves des deux dernières rangées de faire de même. Une fois tous à l'arrière, je leur ai demandé de former un cercle en se plaçant à côté d'un ami avec qui ils savaient qu'ils seraient calmes. Puis, nous nous sommes assis en tailleur, les mains sur les genoux. Ensuite, je leur ai expliqué que lorsque je dirais que le TEC est terminé, ils devaient retourner tranquillement à leur place, ce qu'ils ont fait, mais de façon plutôt bruyante. Une fois le calme instauré, j'ai demandé ce que nous pourrions faire pour que le retour se fasse de façon plus paisible. Une élève a suggéré que les enfants des trois premières rangées s'assoient dans la partie du cercle éloignée des bureaux et que les deux dernières rangées se placent dans l'autre partie à proximité des pupitres. Ainsi, lorsque je dirais que le TEC est terminé, les élèves des deux dernières rangées se lèveraient en premier et replaceraient leur bureau et l'autre moitié du cercle pourrait retourner à sa place une fois tous les bureaux ramenés à leur place désignée. J'étais ravie de voir que les enfants s'impliquaient dans la recherche de solutions et qu'en plus, ils nous révélaient de très bonnes idées. Nous avons donc pratiqué ce scénario qui a bien fonctionné ! À la suite de ces essais, nous avons eu la conversation suivante :

**Le jeudi 22 janvier 2015, 10 h 45**

-Moi : Combien de fois devons-nous pratiquer le cercle pour que nous soyons capables de le former efficacement ?

-Dominique : Deux fois.

-Corinne : Dix fois.

-Moi : Je vois que vos opinions sont nombreuses et divergeantes. Nous allons voter.

Les enfants ont décidé ensemble que nous devrions exécuter cinq pratiques.

-Suzanne : Tu vas voir Mme Marie, tu vas être très fière de nous !

-Moi : J'en suis certaine ! Mais vous, allez-vous être fiers de vous ?

-Ensemble du groupe : Oui !

Après cette discussion, je leur ai laissé du temps libre jusqu'à l'heure du dîner pour ne pas trop les déstabiliser ni les surcharger. Après le lunch, je leur ai rappelé les différentes étapes pour arriver à faire un cercle efficace, puis nous nous sommes exercés. Les élèves ont bien exécuté les demandes que je leur avais faites. Ils ont été un peu bavards, mais j'étais consciente que j'étais très stricte et que je demandais presque la perfection dès le départ. Lors de ces pratiques, un garçon n'a pas voulu coopérer. Il faisait des bruits avec sa bouche dans le but de déranger les autres, refusait de s'asseoir dans le cercle, bref avait un comportement qui découlait de l'objectif-mirage d'accaparer l'attention. J'ai donc décidé de respecter son choix et d'ignorer sa conduite. Je ne voulais pas lui donner l'attention qu'il sollicitait de façon négative. Alors, je lui ai demandé de retourner à sa place en silence, ce qu'il a fait. Comme il nous observait avec curiosité, je savais qu'il participerait adéquatement dans le futur.

Après avoir pratiqué la formation d'un cercle, nous avons eu un échange sur le respect mutuel. En effet, il était important que les enfants comprennent qu'il était primordial de respecter les différences. Je leur ai démontré que chaque personne était différente et que c'était ce qui rendait notre monde meilleur. Nous avons donc appris tout au long de l'année à respecter l'autre, et ce, même s'il pensait différemment. Par la suite, j'ai amené les enfants à développer leur compétence de communication. Je leur ai donc montré la formulation d'un message clair : « *Je n'aime pas... parce que je me sens...* » Ainsi exprimé, non seulement le message de l'enfant était direct, mais il évoquait également ses sentiments, de sorte que le destinataire comprenne mieux l'intention véhiculée. Leur ayant déjà montré notre boîte TEC, je leur ai dit qu'ils pouvaient ainsi inscrire leur problème à l'ordre du jour du temps d'échange ou, s'ils le désiraient, m'en parler directement. Ils pouvaient ajouter des points à l'ordre du jour en tout temps, à l'aide des billets mis à leur disposition (Annexe O).

Lors de ma période d'observation, j'ai remarqué que certains élèves agissaient selon différents objectifs-mirages de Nelsen (2012). Ayant ciblé un élève qui accaparait l'attention, un autre qui confirmait sa croyance d'incapacité et un autre qui voulait prendre le pouvoir, aucun enfant ne figurait dans le cadre du dernier objectif-mirage, prendre sa revanche. L'élève ayant pour objectif-mirage d'accaparer l'attention était constamment agité et lorsque je l'avertissais, il cessait son comportement quelques instants pour recommencer de plus belle par la suite. J'avoue avoir été très irritée par ces agissements, car j'avais l'impression de perdre beaucoup d'énergie en lui donnant autant d'attention, surtout parce que le comportement adopté ne cessait de se répéter. Quant à l'élève qui renforçait sa croyance d'incapacité, il avait la certitude qu'il était incapable de faire quoi que ce soit, de se comporter correctement, ni de répondre aux exigences académiques. Comme il n'était nullement inapte ou incapable, il fallait mettre fin à cette pensée erronée. Pour ma part, j'étais désespérée face à son comportement auto-dévalorisant. Malgré mes commentaires du genre : « Tu es capable, fais-toi confiance ! », je constatais que son comportement ne changeait pas vraiment. J'avais un sentiment d'impuissance et je me sentais démunie

face à ce garçon. Enfin, l'enfant ayant le désir de prendre le pouvoir était agressif dans sa façon de s'exprimer et éprouvait de la résistance passive. Il importait de rediriger cette quête de pouvoir en un comportement acceptable et positif, car je me sentais menacée à tout instant dans mon autorité. Je sentais que lorsque j'intervenais auprès de lui, tous les autres enfants analysaient mes moindres faits et gestes. Il fallait à tout prix que cette situation change... pour lui, pour moi et pour le climat de classe.

À la suite des différents apprentissages effectués par rapport aux outils de la Discipline Positive, j'ai pu mettre en place certaines méthodes pour aider ces élèves. Tout au long de l'expérimentation, plusieurs outils proposés par Nelsen (2012) ont été utilisés selon chacun des objectifs-mirages, tels que le temps de pause, l'implication dans la recherche de solutions (résolution de problèmes), l'instauration de routines, le temps dédié, l'utilisation d'une communication non verbale et le temps d'échange en classe.

De plus, au cours de l'expérimentation, j'ai donné plusieurs défis à différents élèves au comportement inapproprié, mais également à l'ensemble du groupe, à raison d'un à la fois que j'inscrivais au tableau. Le premier objectif donné au groupe vers la fin janvier 2015 était celui de rester assis à sa place en tout temps, étant donné qu'il y avait beaucoup de va-et-vient inutiles. Les enfants étaient tellement motivés que dès le lendemain, ils étaient parvenus à rester assis toute la journée, et ce, sans aucun avertissement. Faisais-je de la magie avec tous ces outils de Discipline Positive ? Magie, travail ou autre raison, j'étais contente de constater que ces outils avaient un réel impact sur le comportement des élèves. Ayant eu un résultat positif dès le premier défi donné, j'ai décidé d'en donner un autre, soit : *Ne pas parler en même temps que Mme Marie*, une exigence assez grande qui demanderait beaucoup de travail. Notons toutefois que ce sont les enfants eux-mêmes qui ont trouvé tous les défis à relever. *Le défi du jour* s'est donc transformé en *défi de la semaine*. Au fil du temps, j'ai constaté que ce serait un travail de longue haleine, et je ne peux pas



affirmer qu'ils ont réussi tout à fait à relever ces défis. Quoi qu'il en soit, je dois spécifier qu'ils se sont grandement améliorés tout au long de l'année scolaire.

Malgré les défis lancés, qu'ils soient individuels ou collectifs, j'ai compris que rien n'était parfait. Or, un matin, un élève est arrivé à l'école avec un billet jaune remis par le chauffeur d'autobus. L'enfant avait fait un doigt d'honneur et craché au visage d'un autre. Auparavant, mon réflexe aurait été de le punir pour ces gestes inacceptables, mais à ce stade-ci de mon expérimentation, ma vision des choses avait complètement changée. Je savais que ce garçon n'avait pas besoin d'être puni ou réprimandé. Il avait besoin d'un guide qui lui permettait de trouver une façon de régler son problème en trouvant une solution. Voici donc un extrait de notre conversation :

**Le mercredi 4 février 2015, 7 h 40**

-Moi : Que s'est-il passé dans l'autobus ce matin mon loup ?

-Francis : J'ai fait le mauvais doigt et j'ai craché dans le visage d'un ami.

-Moi : D'après toi, est-ce que c'était la bonne réaction ?

-Francis : Non...

-Moi : Comment te sens-tu dans ton cœur présentement ?

-Francis : Fâché, vraiment fâché...

-Moi : Comment pourrais-tu faire pour chasser cette colère ? Est-ce que tu crois que tu peux réparer ton geste et régler ton problème ?

-Francis : Oui, je pourrais aller parler à l'ami qui m'a rendu en colère.

-Moi : Bonne idée ! Viens, allons le chercher.

L'élève a donc parlé de façon calme et respectueuse à l'autre enfant. En lui adressant calmement un message clair, l'autre a tout de suite compris ce que

ressentait le garçon. J'ai alors constaté qu'il était normal que les élèves aient encore des conflits et qu'il importait à présent de les régler convenablement avec des mots et non des gestes. Un pas à la fois, nous y étions presque ! En effet, il est arrivé à plusieurs reprises que j'observe les élèves agir lors des périodes de jeux ou de travail d'équipe et que je remarque qu'ils étaient maintenant aptes à véhiculer leurs messages de façon calme. Un jour, j'ai vu que deux élèves se bouscullaient, mais j'ai décidé de ne pas m'en mêler afin qu'ils expérimentent les étapes de la résolution de problèmes de façon autonome. J'ai alors intercepté cette conversation :

**Le vendredi 23 janvier 2015, 14 h 15**

-Viviane: Tu sais que ce n'est pas en me donnant une tape que je vais t'écouter. Tu dois utiliser les mots, comme nous l'a dit Mme Marie !

-Fanny : Oui... tu as raison. Je m'excuse, mais pourrais-tu arrêter de défaire mon château s'il te plaît ?

-Viviane : D'accord. Je m'excuse.

Je n'en croyais pas mes yeux ni mes oreilles ! Je venais de réaliser que les enfants commençaient à utiliser adéquatement les quatre étapes de la résolution de problèmes. Ça en valait le coup de les répéter souvent. J'étais tellement fière d'elles que j'ai décidé de mettre la période de jeux sur pause pour les féliciter et les applaudir.

Les effets de la Discipline Positive commençaient à se faire sentir, et je dois avouer que j'en étais comblée. Les élèves trouvaient le moyen de se parler plus calmement et respectueusement, et réussissaient à passer des journées satisfaisantes. Un jour, j'ai dû m'absenter de la classe afin de remplir les différents plans d'intervention des élèves. Étant dans l'école, je suis venue voir les enfants pour les saluer. Je leur ai demandé de passer une belle journée pour que la suppléante puisse me dire qu'ils avaient été de vrais champions. Avant que la personne qui me remplaçait ne quitte, je suis allée lui demander si les enfants avaient passé une bonne

journée. Elle me l'a confirmé en me précisant qu'elle avait dit aux enfants que je leur donnerais une surprise. C'était comme si je recevais un coup de masse sur la tête. J'étais tellement déçue qu'elle leur ait promis une récompense, car depuis plus d'un mois je visais l'autosatisfaction des enfants comme le propose la Discipline Positive. En remplacement de la récompense promise la veille, j'ai alors eu l'idée de faire une activité en classe que nous choisirions ensemble durant notre premier temps d'échange en classe (TEC).

C'est au début du mois de février que j'ai senti les élèves prêts à vivre leur premier TEC. Avant de commencer notre toute première rencontre, je devais les informer des trois règles d'or suivantes à respecter durant les TEC:

1. Nous n'apportons rien dans le cercle.
2. Nous parlons à tour de rôle, lorsque nous avons le bâton de la parole, une peluche que nous avons nommé Krabi.
3. Nous adoptons une belle position d'écoute.

Une fois les consignes enseignées et assimilées, nous avons vécu une première tentative et expérimenté les différentes étapes du TEC. Ces échanges ont toujours commencé par des remerciements. Tour à tour, les élèves se passaient Krabi et exprimaient leur témoignage de reconnaissance, le cas échéant. N'étant nullement obligés de remercier quelqu'un, ils pouvaient passer leur tour en remettant le toutou à l'élève assis à côté d'eux. Ensuite, j'ai expliqué que les prochaines rencontres se composeraient d'un suivi des solutions ou des stratégies mises en place antérieurement. Étant la première rencontre, nous n'avions pas encore trouvé de solutions à un quelconque problème. Puis, nous avons continué en traitant les différents sujets à l'ordre du jour placés dans notre boîte TEC. Finalement, nous avons planifié l'activité que la suppléante leur avait promise auparavant. Tous les

temps d'échange que nous avons vécus en classe au cours de l'expérimentation ont suivi ce format de base :

1. Compliments et appréciations
2. Suivi des stratégies mises en place précédemment
3. Traitement des sujets mis à l'ordre du jour (boîte TEC)
4. Planification des activités de groupe

En somme, notre premier temps d'échange en classe s'est bien déroulé, quoiqu'un peu trop long. Les enfants ont participé adéquatement, mais j'ai remarqué que plus le temps avançait, plus leur attention diminuait. J'ai remarqué au fil des semaines que les TEC les plus efficaces étaient ceux d'une quinzaine de minutes. Lors de cette première rencontre ainsi que lors de toutes les autres, j'ai colligé mes notes dans un cahier ligné. De ce fait, il était plus facile de suivre le fil de nos rencontres, surtout lorsqu'il était temps de revenir sur nos différentes stratégies mises en place auparavant.

### **1.3 L'expérimentation suit son cours**

Ayant expliqué et intégré en classe tous les outils de la Discipline Positive de Nelsen (2012), nous avons continué de les mettre en application afin de créer un climat de classe agréable et coopératif, et ce, autant pour les élèves que pour moi.

Le mercredi 18 février 2015, lorsque j'ai annoncé aux enfants qu'il était l'heure du TEC, leur réaction a été unanime : « YÉ ! » J'étais encouragée de voir qu'ils appréciaient ces échanges formateurs, et ce, dès les débuts de l'expérience. Lors de ce temps d'échange précis, nous avons exécuté la deuxième étape (Suivi des stratégies mises en place précédemment) étant donné que nous avions préalablement réglé deux

problèmes, un personnel et l'autre collectif. Voici un aperçu de notre conversation concernant le retour sur les stratégies mises en place, notée dans mon agenda TEC.

**Le mercredi 18 février 2015, 12 h 45**

-Moi : Il est maintenant temps de voir si les stratégies que nous avons trouvées au dernier TEC ont bien fonctionné. Si le problème a été réglé, tant mieux. Sinon, nous trouverons ensemble une autre solution. Donc, Alex lors de la rencontre précédente, tu nous as dit que tu te faisais toujours bousculer dans le rang. Te souviens-tu de la stratégie que tu as choisie ?

-Alex: Oui, je devais me placer le premier dans le rang si je me faisais pousser.

-Moi : Très bien. Est-ce que ça a fonctionné ?

-Alex : Oui !

-Moi : Super ! Alors nous poursuivrons cette stratégie, ce qui veut dire que si tu te fais bousculer encore, tu viens automatiquement te placer à l'avant. Maintenant, nous allons parler de notre stratégie mise en place pour éviter que tous les élèves se lèvent à tout bout de champ en classe. Nous avons choisi de lever notre main pour demander la permission avant de se lever. Est-ce que c'était une bonne solution d'après vous ?

-Yves : Non... Ça n'a pas fonctionné. Je crois que nous devrions trouver autre chose.

-Moi : Très bien. Avez-vous des idées ?

Nous avons fait tourner Krabi afin que tous puissent donner leurs solutions. Les enfants en ont trouvé plusieurs : 1) Mme Marie peut nous ignorer si on se lève sans permission pour lui poser une question ; 2) nous pouvons nous avertir entre nous ou 3) nous pouvons piger le nom d'un responsable par jour qui nous rappellera de rester assis. Les élèves ont voté pour la dernière proposition.

Dans cet exemple, il est possible de voir que les élèves ont participé à la recherche de solutions. J'ai remarqué qu'ils voulaient faire partie à la fois de la

recherche de solutions et de la solution elle-même, car ils ont décidé de désigner au sort un responsable chaque jour. En effet, ils auraient pu décider qu'il n'y ait qu'un seul responsable, mais ils voulaient tous participer. J'étais satisfaite de voir que la coopération commençait à régner dans la classe.

Parfois, les élèves m'ont démontré qu'ils pouvaient être spontanés et réagir de façon inattendue. Or, le prochain exemple permet de reconnaître que ce type de discipline peut parfois être déstabilisant, mais qu'il ressort du positif de toute situation :

**Le vendredi 20 février 2015, 15 h 00**

J'ai remarqué que depuis quelque temps, Yves est souvent impliqué dans des conflits. J'ai donc mis comme point à l'ordre du jour de trouver des moyens qui l'aideraient. Lors du TEC de cet après-midi, nous avons débuté en faisant un tour de remerciements. Ensuite, nous sommes revenus sur les solutions proposées préalablement. Nous avons convenu de maintenir le poste de responsable de la position d'écoute pour empêcher les élèves de se lever à tout moment. Ça fonctionne bien pour l'instant. Lorsque j'ai demandé aux élèves de trouver des solutions pour aider Yves, ce dernier n'écoutait pas les solutions que les enfants lui proposaient. Je lui ai donc demandé s'il était prêt à ce qu'on l'aide. Il m'a répondu que non. Au début, j'étais en furie ! Par contre avec le recul, je suis contente qu'il m'ait dit la vérité... De ce fait, nous ne travaillerons pas dans le vide. Je lui ai demandé de m'avertir lorsqu'il sera prêt, pour que nous puissions l'aider. Il m'a dit qu'il viendrait me voir. En réaction à cette situation, je sentais les élèves agités. J'ai donc décidé d'arrêter le TEC. Les enfants n'étaient pas contents, mais je leur ai expliqué que lors d'un temps d'échange, il était important d'être bien disposés. Nous recommencerons une autre journée. Je ne voulais pas m'évertuer à donner des explications et je tenais à ce que les élèves comprennent bien le comportement que je voulais qu'ils adoptent lors des TEC.

Quelques jours plus tard, Yves est venu me voir pour me dire qu'il était prêt à ce qu'on l'aide. Nous avons donc fait un TEC afin de lui trouver des stratégies lui permettant d'éviter les conflits et d'être calme en classe. Une fois les conseils de ses

pairs émis, il a décidé que lorsqu'il en sentirait le besoin, il pourrait aller voir la technicienne en éducation spécialisée (TES) qui l'aiderait à trouver un moyen pour se calmer. L'expression « il faut un village pour élever un enfant » s'est appliquée dans cette situation. J'étais contente que ma collègue m'aide et qu'Yves nous fasse confiance à toutes deux. À plusieurs reprises dans les semaines suivantes, il est allé au bureau de la TES, comme décidé auparavant. J'ai pu remarquer qu'il revenait en classe plus paisible et disponible. Il lui est même arrivé de rentrer dans l'école pendant la récréation afin d'aller se calmer. Cette stratégie fut bénéfique pour lui, pour moi et pour le climat régnant en classe.

### *1.3.1. Les impacts de la Discipline Positive*

Le temps filait à vive allure, et je notais par l'observation l'impact bénéfique de la Discipline Positive sur le comportement des élèves. De ce fait, malgré certains rappels, ceux-ci continuaient à s'adresser des messages clairs et à appliquer les quatre étapes de la résolution de problèmes. De plus, les enfants commençaient à me demander de faire des TEC afin de régler leurs problèmes. Comme ils devenaient donc beaucoup plus autonomes, je n'étais plus la seule à tout décider dans la classe. Nous formions une belle équipe ! La coopération régnait, et les élèves en tiraient une grande fierté. En effet, un jour, j'ai oublié de leur dire de se donner une tape dans le dos à la fin de la journée. Quelle ne fut pas ma surprise en entendant un élève dire aux autres : « Les amis, on ne doit pas oublier de se donner notre tape dans le dos ! Nous devons être fiers de nous ! ». De douces paroles à mes oreilles ! Je ne pouvais croire que la Discipline Positive aurait un tel impact, surtout auprès des élèves au comportement inapproprié ! De plus, les enfants ne cessaient de me rappeler les différentes stratégies que nous avons apprises, si bien qu'un après-midi plus turbulent, un élève a vu que j'avais moins de patience et est venu me dire à l'oreille : « Mme Marie, tu devrais sortir ton palmier ! Ça t'aiderait beaucoup ! ». Quelle bonne idée ! J'ai profité de la situation en utilisant la modélisation afin de rappeler aux enfants ce en quoi comportait le temps de pause.

**Le jeudi 12 mars 2015, 14 h 00**

« C'est une bonne idée. Je vais sortir mon palmier pour me calmer, parce que ça commence à bouillir en dedans. Comme ça, je vais avoir un moment de pause, seule avec moi-même, parce que personne n'a le droit de venir me voir... »

Il est évident que les résultats de la Discipline Positive n'apparaissaient pas par magie. En fait, c'est avec beaucoup de travail et d'assiduité que nous avons obtenu autant de succès. Toutefois, il est arrivé en cours d'expérimentation que le programme scolaire ne nous permette pas de faire aussi souvent que souhaité des TEC par exemple. L'expérimentation ne pouvait pas être parfaite, car je devais tout de même amener les élèves au même niveau que les apprenants d'autres classes et qu'ils réussissent leur première année. Dans la mesure du possible, j'ai appliqué cet outil de la Discipline Positive avec rigueur et constance.

À la mi-mars 2015, j'ai constaté que les élèves avaient réussi le *défi du jour* « rester assis à sa place » et je voulais souligner cette réussite. J'ai donc créé un certificat portant cette phrase : « *Nom de l'élève* est capable de rester assis et de bien se concentrer en classe ». La directrice est venue en classe pour remettre à tour de rôle les certificats aux enfants. Ces derniers étaient très fiers d'avoir réussi ce défi. J'ai ensuite confectionné un certificat de classe comportant le message suivant : « *La classe est capable de rester assise et de bien se concentrer !* ». Je l'ai collé sur notre mur des champions (Annexe M), dans le but que les élèves s'en rappellent. Puis, lors du TEC suivant, nous avons décidé de planifier une activité de classe étant donné que nous avons réussi notre défi et que nous étions dorénavant capables d'être bien concentrés. Au début, je dois avouer que je trouvais que les activités ressemblaient un peu à des récompenses. Par contre, avec le temps, j'ai compris que c'était comme une conséquence naturelle, mais axée vers le positif. En effet, étant donné que les élèves étaient maintenant davantage à leur affaire, nous perdions beaucoup moins de temps qu'auparavant. J'ai donc décidé de souligner ce fait aux élèves en leur disant que



nous avons réussi à gagner du temps. Ils ont donc pu choisir ce qu'ils voulaient faire de ce temps gagné.

### *1.3.2. Le temps suit son cours*

Vers la fin du mois de mars, je sentais une fatigue constante. J'étais moins patiente, donc un peu moins positive. Je savais à ce point de l'expérimentation que cette attitude influençait le comportement des élèves. Or, toute la semaine, j'ai décidé de me regarder dans le miroir avant de partir pour l'école et de me dire : « *C'est une belle journée aujourd'hui ! Nous aurons du plaisir et je serai positive !* ». Cela peut paraître bizarre, mais ces paroles m'ont réellement aidée. Il était évident que l'attitude que j'adoptais y était pour beaucoup dans cette expérimentation. Ayant retrouvé une attitude positive au fil des jours suivants, j'ai constaté que je passais de très belles journées en classe. Je tenais donc à le faire remarquer aux élèves. Lors du TEC du jeudi 2 avril 2015, j'ai félicité les élèves pour les efforts qu'ils mettaient à être attentifs et travaillants depuis quelques jours. À voir leur sourire, ils étaient très contents de mon commentaire. À la suite de ces félicitations, plusieurs élèves se sont mis à me remercier pour les choses que je leur apprenais. Je crois qu'ils avaient à présent compris ce en quoi consistait un remerciement. Ça me faisait plaisir à entendre.

Il est bien évident, lors d'une expérimentation d'une telle envergure, qu'il y ait certains ajustements à faire en cours de route. Vers le début du mois d'avril, j'ai constaté que les élèves bougeaient beaucoup lorsque nous étions assis au sol pendant les temps d'échange en classe. De plus, ils avaient du mal à adopter une belle position assise, afin d'être attentifs lors des périodes d'enseignement. Voilà pourquoi je leur ai suggéré d'apporter leur chaise dans le cercle. C'est alors que je remarqué qu'il leur était beaucoup plus facile d'être bien assis sur une chaise que par terre. Nous avons donc continué cette stratégie jusqu'à la fin de l'année scolaire. J'ai pu voir de grands

changements face au comportement qu'ils ont adopté au fil des derniers mois. L'attention et la participation régnaient davantage lors des échanges.

### *1.3.3 Avancer à pas de géant*

Étant absente de l'école les mardis, une élève est venue me voir un mercredi afin de me dire que la veille, elle avait félicité un autre élève qui avait habituellement du mal à bien se comporter en classe. J'étais tellement contente de voir que des enfants de six ou sept ans soient désormais en mesure de remarquer les efforts fournis par les autres, mais d'autant plus de le souligner. Mon cœur fut rempli de joie ! Je suis revenue sur cette situation lors du TEC de la journée, en voici un extrait.

#### **Le mercredi 8 avril 2015, 10 h 45**

-Moi : Dominique, tu es venue me voir ce matin pour me dire que tu avais félicité Corinne hier. Peux-tu raconter ce que tu m'as dit ce matin pour que les autres élèves comprennent bien ?

-Dominique : Oui ! Eh bien, hier, j'ai félicité Alex parce qu'il avait passé une très belle journée et qu'il avait fait de gros efforts pour bien se comporter. Je voulais lui faire remarquer qu'il était capable.

-Moi : C'est super Dominique ! Tu as su remarquer les efforts qu'il a faits et en plus, tu as pris le temps de lui dire.

-Dominique : Je voulais qu'il soit fier de lui !

Une fois ce commentaire émis, j'ai demandé au garçon comment il s'était senti lorsque la fillette l'avait félicité. Il m'a spécifié qu'il s'était senti bien et qu'il a ressenti de la fierté. Ensuite, je me suis tournée vers Dominique pour lui demander à son tour ce qu'elle avait ressenti lorsqu'elle a encouragé Alex. Elle m'a répondu que curieusement elle s'était sentie fière d'elle aussi. Super ! J'espérais que cet exemple en inspire plus d'un afin d'agrémenter le climat de classe et d'augmenter l'estime de soi des enfants.

Tout au long de l'expérimentation, je dois avouer que j'ai dû user de créativité plus d'une fois. De ce fait, il est arrivé que les élèves soient très énervés et ne coopèrent pas comme je le désirais. Auparavant, j'aurais eu le réflexe de me fâcher et d'exiger le silence. Par contre, le fait d'avoir travaillé avec la Discipline Positive en classe m'a appris de tirer avantage de toute situation afin de la rendre positive, de porter un regard nouveau sur les comportements inappropriés, mais également d'être à l'écoute des élèves. Or, j'essayais de surprendre les enfants et d'utiliser des stratégies de retour au calme qui variaient. Tout au long de l'année scolaire, j'ai proposé différents moyens afin de retrouver le calme en classe, dans le but d'avoir un climat de classe sain et propice aux apprentissages, tels que du yoga, des exercices de respiration, des mouvements servant à dépenser de l'énergie, des chansons comportant des mouvements de danse. Bref, j'ai tenté de les faire bouger, car souvent les enseignants oublient que les enfants ont un réel besoin de dépenser de l'énergie et que d'être assis sur une chaise pendant de longues heures n'est pas propice à cette perte d'énergie. J'ai remarqué que le fait de les faire bouger avait bel et bien un impact sur leur comportement en classe. Je crois effectivement que le fait d'avoir été à l'écoute de leurs besoins a amélioré la qualité de notre relation maître-élèves. J'avais compris qu'un enfant pouvait faire tout apprentissage s'il se sentait bien, compris et en sécurité dans la classe.

Comme mentionné à maintes reprises, j'ai pu observer plusieurs retombées positives de la Discipline Positive de Nelsen (2012). Vers la mi-avril, j'ai fait une capsule d'apprentissage sur la lecture de l'heure. Par la suite, afin de réinvestir les nouvelles notions, nous sommes sortis à l'extérieur avec nos horloges et avons joué à *Quelle heure est-il M. le Loup ?* Les élèves ont très bien participé, j'en étais estomaquée ! Je me suis même fait la remarque : « *Jamais je n'aurais pu faire une telle activité au début de l'année scolaire... Aujourd'hui, les enfants ont su user d'autodiscipline et d'écoute.* » Nous avons eu beaucoup de plaisir. Les voir évoluer de la sorte m'a remplie de fierté.

De plus, lors de l'un de nos nombreux TEC, j'avais inscrit à l'ordre du jour, avec l'accord de l'élève en question : *aider Charles à trouver des solutions pour se concentrer adéquatement en classe*. J'ai commencé la recherche de solutions en lui demandant s'il avait des idées et il m'a répondu qu'il devait se concentrer et arrêter de faire du bruit. Voici ce qu'une petite fille lui a répondu :

**Le vendredi 17 avril 2015, 10 h 15**

-Corinne: Mais non Charles ! Une solution c'est comment ! Comment tu vas faire pour y arriver ?

Ensuite, plusieurs élèves ont donné des idées afin d'aider Charles à bien se concentrer. Plutôt que canaliser son attention sur les solutions données, ce dernier n'arrêtait pas de bouger sur sa chaise. C'est alors qu'un enfant lui a fait remarquer.

-Suzanne: Tu vois Charles, c'est exactement pour cela qu'on veut t'aider.

J'étais tellement fière des enfants. Charles a alors compris à cet instant que nous étions tous présents pour l'aider. J'ai vu l'étincelle dans ses yeux lorsqu'il a réalisé que tous ses amis de la classe et moi ne voulions que son bien. Ce fut un des plus beaux temps d'échange en classe, car j'ai pu observer que les élèves étaient réellement engagés dans la recherche de solutions dans le but d'aider ses pairs. Il y avait maintenant un climat d'entraide en classe. De ce fait, pour Pâques, les élèves avaient décidé de faire une activité qui consistait à se concocter des cabanes à l'aide de draps et de bureaux afin de pouvoir lire en dessous. Lorsque fut le temps de fabriquer les abris, j'ai vu tous les élèves s'entraider et se parler calmement. J'entendais des phrases telles que : « *Attends, je vais t'aider.* », « *Reste ici, je vais aller placer le drap là-bas.* » ou « *Voudrais-tu m'aider à faire tenir le drap pour qu'on puisse être bien ?* ». Je dois avouer que cette entraide m'a fait chaud au cœur. Je pouvais percevoir de l'amitié, du respect, de l'écoute, des messages bien formulés et du plaisir.

#### *1.3.4. Des apprentissages pour les élèves... et pour moi*

Un jour, pendant la routine de fin de journée, les élèves étaient très bruyants dans le corridor en faisant leur sac. L'extrait suivant tiré de mon journal présente comment j'ai réagi et quels ont été les outils utilisés afin de leur rappeler les différents moyens à utiliser pour arriver à respecter les règles.

##### **Le lundi 20 avril 2015, 14 h 30**

En voyant que toutes les enseignantes des classes voisines fermaient leur porte, j'ai décidé de parler aux élèves. Une fois en classe, ils ne se taisaient pas malgré le fait que je leur demandais le silence. J'ai donc décidé qu'ils poseraient leur tête sur le bureau sans un mot. Ce qu'ils ont fait. Je leur ai dit de suivre ma respiration. Nous avons fait quelques grandes inspirations et expirations afin de nous calmer. Par la suite, je leur ai demandé s'ils savaient pourquoi je leur avais demandé de coucher leur tête sur leur pupitre. Plusieurs élèves ont levé la main et répondu que c'était parce qu'ils étaient très bruyants. Je les ai donc fait pratiquer la routine du soir. Nous avons fait semblant que nous avions nos livres dans nos mains et qu'ils allaient les porter dans leur sac. Ils ont réussi en silence !

Ce jeu a permis aux enfants de bien comprendre les attentes que j'avais envers eux. De plus, je crois que dans cette situation, il était important de faire un rappel de la stratégie du temps de pause puisqu'ils étaient très énervés et ne réussissaient pas à se calmer. J'ai même repéré certains enfants qui ont sorti leur palmier le lendemain pour prendre de grandes respirations. Ce rappel avait effectivement porté fruit.

Malgré toutes les situations positives émises ci-haut, il ne faut pas croire qu'une recherche de ce type n'a guère rencontré d'embûches. De fait, il est possible de lire dans mon journal de chercheuse que la semaine du 20 avril 2015 a été assez difficile pour les élèves et moi, de sorte que le climat de classe n'était pas agréable. Voici donc un aperçu de mes états d'âme vers la fin de cette semaine et ce que j'ai décidé de faire pour régler le problème.

### **Le jeudi 23 avril 2015, 15 h00**

Avant-midi difficile, encore une fois cette semaine... Je me suis remise en question aujourd'hui à savoir si mon expérimentation faisait vraiment une différence. J'ai donc décidé de faire un TEC en après-midi et j'ai parlé aux enfants. Je leur ai dit que je n'étais pas bien dans la classe depuis quelques jours et que j'étais déçue, car je sais à quel point ils sont capables d'être de vrais champions. Les élèves étaient très attentifs ! Je les sentais ouverts. Ils m'ont même suggéré quelques solutions pouvant nous aider. Nous avons donc convenu que lorsqu'ils entreraient en classe (au retour des récréations ou du dîner), je mettrais de la musique douce et deux enfants exécuteraient un massage à l'aide d'une balle sur le dos des autres. Ils m'ont dit que ça les aiderait à se calmer et qu'ils seraient prêts pour la suite des apprentissages. C'est alors que ça m'a fouetté en plein visage. Mon expérimentation fonctionne dans le fond. Il est normal d'avoir des hauts et de bas ! Mais la communication est la base. Je leur ai inculqué le respect de l'écoute de l'autre. Je suis fière ! Nous avons eu un bel après-midi ensuite !

La clé fut effectivement la communication, et ce, tout au long de l'expérimentation. J'ai compris que je devais être transparente et me montrer parfois vulnérable. Nous avons créé un lien qui me le permettait. Je suis consciente qu'il peut être angoissant de montrer sa vulnérabilité aux enfants, mais lorsqu'une personne enseignante est connectée avec ses élèves, c'est possible et surtout gagnant. Un vendredi après-midi, les enfants avaient beaucoup de mal à respecter la consigne du silence lorsque je leur parlais. Je me suis donc fâchée et j'ai haussé le ton en leur disant que je n'étais pas contente de leur façon d'agir. Évidemment, ce n'était pas le message qui était incorrect dans ce cas-ci, mais plutôt la façon dont je leur ai dit. À la fin de la journée, je suis revenue sur mon propre comportement. Il était important pour moi de m'excuser auprès des élèves, même si cela me demandait du courage. En effet, plusieurs adultes ont de la difficulté à reconnaître leurs erreurs, mais je crois qu'il est important de le faire, surtout lorsque nous demandons nous-mêmes aux élèves de le faire. J'ai ainsi pris le temps de m'excuser d'avoir parlé fort et de leur dire que j'aurais pu leur transmettre mon message de façon claire et calme afin d'être

plus efficace. Je leur ai précisé que lorsque je leur demandais d'écouter les consignes, j'avais l'impression de parler au mur. Je leur ai ensuite demandé s'ils acceptaient mes excuses, et un élève a tout de suite dit : « Mme Marie, nous te pardonnerons toujours, tu sais ! ». J'étais réellement touchée ! Le fait d'avoir reconnu mon erreur m'a donné la chance d'atteindre un autre niveau dans mon expérimentation. J'ai compris que, même si cela pouvait être difficile, je pouvais me confier aux élèves et leur montrer que je n'étais pas parfaite. Il m'importait de leur faire comprendre que nous étions sur un pied d'égalité et que le fait d'être une adulte ne me donnait pas droit d'agir de façon inappropriée.

### *1.3.5 Des limites et des préoccupations*

Comme précisé au troisième chapitre, une des limites de ma recherche est que je n'aie pas été dans la classe cinq jours sur cinq. Je partageais en fait la tâche une journée par semaine avec une autre enseignante qui tentait de mettre en pratique les différents outils et attitudes de la Discipline Positive. Par contre, n'ayant pas elle-même fait la recherche, elle faisait ce qu'elle pouvait. Au mois de mai, l'école avait mis en place une journée sans conflit. Malheureusement, je n'étais pas présente à l'école cette journée-là. La veille, j'ai donc pris le temps avec les élèves de revoir nos stratégies mises en place en me référant à notre mur de résolution de problèmes. Lors de mon retour en classe, j'ai vu la note que l'enseignante-partageante m'avait laissée me disant que les enfants n'avaient pas réussi l'objectif, car un garçon avait érupté au visage de plusieurs élèves de la classe. Lorsque les enfants sont arrivés dans le local, je leur ai demandé ce qui s'était passé. Voici un aperçu de notre conversation :

**Le mercredi 13 mai 2015, 7 h 50**

-Jeanne : Tu sais Mme Marie, ce n'est vraiment pas juste que nous n'ayons pas réussi la journée sans conflit...

-Moi : Ah oui ! Comment ça ?

-Jeanne : Eh bien, lorsque Sébastien nous a roté dans le visage, nous lui avons tous fait un message clair comme tu nous l'as montré et ensuite il a arrêté.

J'étais tellement déçue de la tournure des événements... Je comprenais d'une part mes élèves d'être désappointés et d'autre part, l'autre enseignante d'y avoir vu un conflit. Ne voulant pas mettre en doute son autorité, au lieu d'assister à l'activité d'école dédiée aux classes qui ont réussi le défi, j'ai décidé de faire un après-midi film/popcorn et j'ai retiré l'enfant fautif. Ce n'était pas idéal, j'en étais consciente : j'aurais pu utiliser l'outil de la réparation, mais je n'y ai pas pensé à cet instant. La Discipline Positive faisait maintenant partie de mon enseignement. J'étais donc déçue de ne pas avoir eut recours à une technique plus positive. Par contre, Nelsen (2012) précise à plusieurs reprises que l'erreur doit être accueillie et redirigée de façon positive. Je me suis donc pardonnée, car après tout, je ne suis pas parfaite.

Terminer le programme académique représente une préoccupation bien distincte chez les enseignants et surtout pour ceux au statut précaire. Étant moi-même touchée par cette inquiétude, il m'a été difficile à croire au début que de prendre du temps pour appliquer les méthodes de la Discipline Positive en classe avait pour effet d'en perdre moins dans le futur. Tout compte fait, avec les résultats obtenus tout au long de mon expérimentation, il est évident que le fait d'avoir pris du temps pour enseigner les outils et attitudes de la Discipline Positive m'en a fait gagner beaucoup. Voilà qui me permet de réaliser à quel point il a été bénéfique de ne pas miser que sur les apprentissages académiques tout au long de l'année scolaire. Or, à la fin du mois de mai, alors que nous étions en période d'évaluation pour la troisième étape, j'ai



constaté que le tout se déroulait beaucoup mieux qu'à l'étape précédente. La coopération ainsi que l'engagement dans les apprentissages ont permis aux élèves de bien réussir, tant au niveau académique que sur le plan interpersonnel.

### *1.3.6 L'expérimentation qui prend fin*

Vers la fin du mois de mai, j'ai terminé mes secondes entrevues avec les élèves interrogés au début de l'expérimentation. Ayant analysé les réponses aux questions des guides d'entretien (Annexes I et J), j'ai découvert plusieurs éléments intéressants. En effet, au début de l'expérimentation, je demandais aux élèves s'ils avaient déjà eu une punition en lien avec un comportement indésirable qu'ils avaient adopté. Les cinq élèves interrogés ont répondu par l'affirmative en me confiant qu'ils avaient ressenti de la tristesse et de la colère lors de l'application de la conséquence. Au deuxième entretien, après leur avoir demandé ce que j'avais fait pendant l'année scolaire lorsqu'ils n'agissaient pas correctement, tous m'ont répondu, sans exception, que j'avais pris le temps de leur parler et de leur expliquer ce qu'ils ne faisaient pas comme il faut. J'ai alors constaté que les élèves plus fragiles et aux comportements habituellement déviants s'étaient sentis rassurés lorsque je prenais le temps de discuter avec eux et de leur rappeler mes attentes. J'ai compris que le fait de leur rappeler les consignes et ce qui était attendu d'eux avait grandement contribué à leur apporter un sentiment de sécurité. Je crois que mes rappels auprès de ces enfants leur ont permis de se sentir en confiance en classe. De plus, après les discussions avec les élèves, rares ont été les avertissements pour un même comportement. Une fillette m'a avoué qu'elle n'avait pas recommencé, parce que je lui avais donné des outils pour réussir à arrêter le comportement non souhaitable. Lorsque j'ai demandé à un autre élève si à ma place il avait fait autre chose que de discuter, il m'a répondu : « *Non ! J'aurais choisi la même chose, parce que je comprends beaucoup mieux quand tu me parles que si tu me donnais une punition.* ». Une autre a aussi avoué que même si je lui avais donné une conséquence, elle n'aurait pas davantage appris et compris. Elle m'a même donné l'exemple suivant : « *Au début de l'année, j'ai été puni et quand*

*l'enseignante avait le dos tourné, je faisais le party ! ».* J'ai alors compris que le fait d'utiliser la communication plutôt que la punition aidait davantage les élèves, car ils comprenaient mes attentes et les stratégies fournies pour ne pas répéter le même comportement.

Tout compte fait, la Discipline Positive se veut une discipline exécutée avec fermeté et bienveillance, ce que j'ai tenté de faire tout au long de l'expérimentation. J'ai découvert que la communication était une clé importante à avoir à son trousseau lorsque l'on veut instaurer une telle discipline en classe. Il est primordial d'inclure les enfants dans leurs apprentissages, car ils sont plus enclins à écouter lorsqu'ils se sentent respectés et compris, ce que les conversations m'ont confirmé.

Le mois de juin est toujours une grosse période de l'année, les élèves et les enseignants étant épuisés, et l'attention des enfants étant moins élevée, tout comme la patience des personnes-enseignantes. Afin de rendre le climat de classe agréable, j'ai décidé d'implanter un jeu compétitif avec la classe. C'était eux contre moi. J'ai écrit au tableau les mots « classe » et « Mme Marie » et lorsque les enfants écoutaient les consignes du premier coup par exemple, je leur accordais un point. Par contre, si je devais répéter plus d'une fois, je m'inscrivais un point. À la fin de la journée, une fois les points compilés, le gagnant recevait une attention de l'autre, un geste gentil. Puis, une élève est venue me voir pour me dire que nous formions une équipe eux et moi. Elle m'a suggéré que toute la classe et moi amassions des points pour se faire plaisir ensuite. J'étais aux anges ! J'avais réellement eu un impact sur ces élèves ! Nous avons donc eu beaucoup de plaisir avec ce système improvisé et avons passé une fin d'année agréable et amusante. Je suis contente d'avoir pu créer un lien étroit avec chacun des enfants de la classe. Ce fut un réel plaisir de travailler avec eux tout au long de l'année.

Pour conclure, chaque étape a été primordiale à la réalisation de cette recherche, mais il importait de prendre son temps étant donné que les enfants

devaient faire plusieurs apprentissages. Ce récit chronologique a permis de révéler les différentes données recueillies au cours de l'expérimentation. Une fois les étapes de la réalisation de la recherche terminées et les données recueillies et rassemblées, une analyse a été exécutée. Le prochain chapitre présentera donc une synthèse thématique qui permettra de les regrouper selon les quatre grands thèmes suivants : porter un regard nouveau sur les comportements inappropriés, s'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation, se centrer sur la recherche de solutions et utiliser l'encouragement de façon efficace.

## **CINQUIÈME CHAPITRE**

### **L'ANALYSE DES RÉSULTATS**

*Le mot progrès n'aura aucun sens tant qu'il y aura des enfants  
malheureux.*  
Albert Einstein

Ce chapitre met en lumière une interprétation des résultats obtenus lors de l'expérimentation de l'approche de la Discipline Positive de Nelsen (2012) dans une classe de première année du primaire. La chercheuse y exposera une analyse thématique des résultats permettant progressivement d'apporter des éléments de réponse à la question spécifique de recherche présentée au deuxième chapitre : Qu'observe-t-on dans une classe de première année du primaire lorsqu'on met progressivement en place le système de Discipline Positive de Nelsen, tant chez l'élève et l'enseignante que sur le plan du climat de classe, en général ?

#### **1. L'ANALYSE THÉMATIQUE DES RÉSULTATS**

Cette section synthétise les résultats obtenus à partir des données recueillies au cours de l'expérimentation selon ces quatre grands thèmes : 1) porter un regard nouveau sur les comportements inappropriés ; 2) s'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation ; 3) se centrer sur la recherche de solutions et 4) utiliser l'encouragement de façon efficace. Ce regroupement thématique représente les quatre attitudes à privilégier lors de la mise en application de la Discipline Positive de Nelsen (*Ibid.*). Voici un résumé des attitudes qui ont été adoptées, en lien avec les outils utilisés, tout au long de cette recherche.

## 1.1 Porter un regard nouveau sur les comportements inappropriés

Lorsqu'un comportement inapproprié se manifeste chez l'enfant, la réaction de l'adulte est souvent négative. En vue de contrer cette attitude peu constructive, nous verrons dans les pages suivantes que pour le mieux-être de la personne enseignante et de l'élève tout comme pour le maintien d'un bon climat de classe, il est souvent plus salubre de s'ouvrir à une responsabilité partagée sans culpabilité pour ainsi mieux percevoir la nature du comportement inadéquat, regarder celui-ci comme une possibilité d'apprentissage et, par la suite, être en mesure d'identifier les quatre objectifs-mirages.

### 1.1.1 *S'ouvrir à une responsabilité partagée sans culpabilité*

Il faut comprendre que lorsqu'un élève a un comportement inadéquat, il n'est pas le seul responsable. Peu importe la nature, un conflit inclut toujours plus d'une personne. En fait, pendant la période d'observation et d'analyse de son enseignement au mois de novembre, la chercheuse a constaté qu'elle pouvait également faire partie intégrante du problème que ce soit en adoptant une attitude négative ou en entrant dans un combat déraisonnable pour gagner une lutte de pouvoir. Or, il est utile de retenir qu'en situation inconfortable, il n'est dans l'avantage ni de l'enfant ni de l'adulte de maintenir une attitude axée vers le négatif. En effet, la situation ne s'est réellement améliorée qu'après que l'enseignante-chercheuse ait orienté les élèves en question à changer leur conduite et en modifiant elle-même ses réponses d'adulte. Tout compte fait, une fois consciente de ce rôle crucial, la chercheuse a pu se concentrer sur des solutions positives pour abolir tout comportement non désiré, par exemple en se basant sur les outils à mettre en place selon les quatre objectifs-mirages.

Une fois que l'enseignante a saisi qu'elle avait un certain pouvoir de changer ou réorienter des situations désagréables et indésirables, elle a été en mesure d'examiner la nature du comportement inapproprié afin de mieux le comprendre.

### *1.1.2 Mieux comprendre la nature du comportement inapproprié*

Un comportement inapproprié de la part d'un élève peut découler d'un simple manque de sommeil ou d'une incompréhension quelconque, ce qui ne signifie nullement que ce dernier refuse de coopérer. Cependant, en début d'expérimentation, la chercheuse a remarqué qu'il était primordial de tenir compte des différents facteurs ambiants plutôt que de sauter rapidement aux conclusions. De fait, un élève qui s'était mal comporté ressentait peut-être de la peur, de l'insécurité. Il importait donc de trouver la nature du problème afin de l'aider efficacement. Or, la chercheuse soutient que bien souvent, la lutte de pouvoir a pu être la cause d'une réaction instinctive de sa part qui, selon Nelsen (2012), est la réponse du cerveau reptilien. En effet, cette auteure précise que lorsqu'une personne, jeune ou âgée, est découragée, son cerveau reptilien a tendance à « reprendre le contrôle, ce qui réduit [la personne] à entrer dans une lutte de pouvoir, [à] se désengager ou [à] communiquer de façon peu efficace » (p. 107).

Néanmoins, les réactions instinctives et les besoins primaires étaient la majorité du temps la cause des comportements inadaptés lors des observations exécutées par la chercheuse. Cette dernière jugeait donc essentiel de trouver des solutions qui permettaient de faire évoluer les élèves. Aussi, a-t-elle pris conscience qu'il était possible de tirer avantage des comportements inadéquats en les percevant comme des possibilités d'apprentissage autant pour l'enfant concerné que pour son entourage.

### *1.1.3 Regarder les comportements inappropriés comme des possibilités d'apprentissage*

Comme toutes les situations vécues en cours d'expérimentation ont été perçues comme des possibilités d'apprentissage, il convenait de dégager l'aspect positif de tout comportement inapproprié. Au début de l'expérimentation, la chercheuse a fait vivre différentes mises en situation aux élèves selon des incidents qui s'étaient produits sur la cour de récréation ou en classe. Elle en a donc profité pour en faire des périodes d'apprentissage, en faisant des rappels des différentes étapes de la résolution de problèmes entre autres exemples. En fin de compte, ces situations problématiques ont permis aux élèves d'apprendre comment agir lorsqu'ils étaient pris dans l'engrenage d'un conflit, et ce, sans recourir à la violence physique ou verbale. Tout compte fait, chaque situation vécue par un ou quelques élèves a donné l'occasion à l'enseignante d'approfondir la question en précisant les actions attendues, un aspect qui a marqué le début de la compréhension pour plusieurs de l'intervention positive qu'est la Discipline Positive. De plus, le fait de répéter plusieurs fois les comportements espérés a permis aux élèves d'apprendre convenablement. Comme le formulent Ross et Aristotle (1906 dans Weibell, 2011), la répétition d'un apprentissage favorise une assimilation adéquate en plus de créer un automatisme chez les élèves. Dans cet ordre d'idées, le fait de considérer les comportements inappropriés comme des circonstances d'apprentissage a aidé les élèves de la classe à s'améliorer et à découvrir la source de leurs problèmes ou de leurs comportements inadéquats.

À la lumière de ces explications, en tirant un bilan positif des comportements inadaptés, la chercheuse a été en mesure de cibler précisément ces inconduites, puis de les catégoriser selon les quatre objectifs-mirages de Nelsen (2012).

#### *1.1.4 Identifier les quatre objectifs-mirages*

Il est pertinent ici de rappeler les quatre objectifs-mirages de Nelsen (2012), inspirés de Dreikurs (1968a, 1998), soit : accaparer l'attention, prendre le pouvoir, prendre une revanche et confirmer sa croyance d'incapacité. Ces objectifs traduisent les différents comportements adoptés par des élèves voulant contribuer au bon fonctionnement de la classe. Cependant, ces types de comportements ne se manifestent pas toujours de façon positive. Il importe donc, pendant la mise en place de la Discipline Positive en classe, de faire basculer les perceptions et les agissements des enfants qui optent pour une conduite inadéquate. Plusieurs outils et attitudes peuvent être développés et utilisés dans de telles situations. Par exemple, en cours d'expérimentation, un élève affrontait fréquemment l'enseignante-chercheure. Cette dernière a perçu que l'enfant désirait « prendre le pouvoir » dans le but de démontrer qu'il était « le chef » en contrôle de la situation. À cette fin, il a été capital que la chercheure redirige ce comportement afin que celui-ci soit canalisé de façon positive. Elle a donc confié des responsabilités à l'élève qui ont eu une influence positive tant sur l'enfant lui-même que sur l'enseignante et le climat de classe. En se sentant important, l'élève a réussi à prendre sa place parmi le groupe de façon saine et positive. La chercheure a su réorienter plus d'une fois les divers comportements incorrects classés selon les quatre objectifs-mirages en appliquant plusieurs outils de la Discipline Positive et en adoptant elle-même une attitude positive. À ce sujet, Nevid, Rathus et Greene (2009) expliquent que :

Les thérapeutes comportementalistes utilisent aussi des techniques de renforcement fondées sur le conditionnement opérant pour former le comportement souhaité. Par exemple, [...] les enseignants peuvent être entraînés à renforcer systématiquement les enfants à un comportement approprié en exprimant leur appréciation et à supprimer le comportement inapproprié en l'ignorant. (p. 84)

Tout compte fait, les résultats de la présente recherche ont démontré qu'à l'aide de différents outils, il est possible de rediriger les conduites négatives pour qu'il en résulte du positif. À cette fin, il a fallu que la chercheure tente de trouver une solution



de rechange à la conséquence logique. Voilà pourquoi elle s'est penchée davantage sur les solutions de réparation.

## **1.2 S'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation**

Nelsen (2012) et Dreikurs (1991) conviennent que la conséquence logique ressemble trop souvent à une punition déguisée. En effet, ces auteurs soutiennent que les adultes qui donnent une conséquence logique agissent souvent sous l'effet de l'impulsion et que cette conséquence, étant habituellement la seule option qui leur vient en tête, finit généralement par être une punition pour l'enfant. Le ministère de l'Éducation du Manitoba (2011) propose cinq façons clés d'aider l'élève, et non de le punir, lorsqu'il est temps de lui donner une conséquence logique :

1. Prévoir les conséquences à l'avance si possible.
2. Choisir des conséquences qui seront utiles et non nuisibles.
3. Se concentrer sur l'avenir et non le passé.
4. Faire participer les élèves à l'établissement des conséquences logiques et les laisser décider quelles seraient les plus efficaces.
5. Aider les élèves à faire le lien entre occasion, responsabilités et conséquences, en posant des questions commençant par « *Qu'est-ce que...* » et « *Comment...* ».

Comme susmentionné, le ministère de l'Éducation du Manitoba (*Ibid.*) établit l'importance de miser sur le futur et non sur le passé. Or, dans le cadre de cette recherche, il a été primordial de se pencher davantage sur les solutions de réparation afin de redresser les erreurs commises par les élèves. Nous verrons dans les sections qui suivent que durant l'expérimentation, la chercheuse a, d'une part, utilisé les

conséquences naturelles et, d'autre part, intégré les élèves dans le processus de recherche de solutions.

### *1.2.1 Les conséquences naturelles*

Plutôt que de se concentrer sur la conséquence logique, Nelsen (2012) priorise dans ses recherches la conséquence naturelle qui découle directement d'une action. Par exemple, un élève qui utilise l'autocorrecteur sans avoir préalablement inscrit ses réponses vivra comme conséquence naturelle l'incompréhension de la matière. Ce dernier n'avancera pas adéquatement dans ses apprentissages et pourrait même échouer à un examen. Ici, le rôle de l'enseignant est de faire réaliser aux élèves qu'un comportement inadéquat a toujours des répercussions dans le futur. L'adulte doit alors servir de guide plutôt que d'opter pour une conséquence logique du type : « Tu n'as pas fait l'exercice avant de le corriger, tu devras donc recopier les réponses à trois reprises. ». Cette conséquence « logique » et punitive ne permet pas à l'élève de saisir la raison pour laquelle il doit faire son travail avant de s'autocorriger. Par conséquent, il n'en retirera que du négatif. Il faut savoir que la conséquence naturelle devrait progressivement en venir à se produire sans l'intervention de l'adulte (Nelsen, *Ibid.*). Par contre, ce dernier devrait constituer un filet protecteur pour les élèves, c'est-à-dire être présent en situation pouvant nuire à leur bon développement. Après tout, la bienveillance, faisant référence au fait de vouloir du bien à autrui, représente la base de la Discipline Positive.

Les conséquences naturelles ont joué un rôle clé lors de l'expérimentation, car la chercheuse n'était pas constamment au-devant des situations. En effet, ce type de conséquence a eu de l'impact, car les élèves ont pris conscience que leurs faits et gestes avaient une répercussion sur eux et sur les autres. À la suite de ces réflexions, la chercheuse a poursuivi cette responsabilisation en impliquant les enfants dans la recherche de solutions aux différents problèmes rencontrés.

### *1.2.2 L'implication des élèves et la recherche commune de solutions*

Comme l'a spécifié le ministère de l'Éducation du Manitoba (2011), l'implication des élèves dans la recherche de solutions est vitale. En effet, la chercheuse a découvert dans le cadre de son expérimentation que lorsque les enfants participaient concrètement à la sélection des solutions, celles-ci entraînaient des résultats plus concluants. De plus, le fait que les participants à cette recherche aient fait partie de la solution a permis à ces derniers de s'épanouir davantage et de former leur cerveau à trouver différentes pistes de solution, un atout certes favorable lorsque l'adulte responsable n'était pas présente. La recherche commune de solutions a effectivement encouragé les enfants à découvrir eux-mêmes des façons de réparer leurs erreurs et à y trouver un sens. Voilà pourquoi il est si fondamental de se polariser sur la recherche de solutions.

## **1.3 Se centrer sur la recherche de solutions**

Se concentrer sur la recherche de solutions suppose d'abord et avant tout d'étudier le « comment » : comment faire pour ne pas reproduire la même erreur plus d'une fois. Robillard (2014, dans Dion-Viens) précise l'importance de la recherche de solutions dans le domaine de l'éducation. D'ailleurs, il énonce que « dans une entreprise, quand on a un problème, on cherche des solutions. En éducation, quand on a un problème, on cherche des punitions » (n.p.). À cette fin, plusieurs outils proposés par Nelsen (2012) facilitent la recherche de solutions, dont le temps de pause, les questions de curiosité et la roue des choix, lesquels outils seront abordés aux sections ci-après.

### *1.3.1 Le temps de pause*

Le temps de pause est un outil permettant un arrêt de l'agir, un temps destiné à se recentrer et à se calmer. Ce temps de pause, fort utile pendant l'expérimentation, a aidé les élèves à reprendre leurs esprits aux moments opportuns. En effet, la

chercheuse a exprimé aux enfants les vertus du temps de pause et a voulu l'imager en le désignant « Hawaii ». Cet outil de la Discipline Positive de Nelsen (2012) représentait la première étape de la résolution de problèmes enseignée aux enfants. L'enseignante-chercheuse a expliqué aux élèves que le temps de pause avait comme objectif de créer un sentiment de mieux-être, afin « d'accéder à leur capacité de raisonnement » (Nelsen, *Ibid.*, p. 191). Or, lorsqu'on est calme, il est plus facile de trouver des solutions à un problème. De plus, comme le spécifient les Éditions Midi trente (s.d.), le retour au calme est capital lorsqu'un élève est en colère, anxieux ou éprouve un sentiment d'injustice. De ce fait, elles ont publié une affiche colligeant plusieurs outils et pistes d'interventions comme l'acrobate, le câlin, le zen, etc. Cette affiche renfermant ces différents outils présente une courte définition de chacun (Annexe P). De plus, les vingt-et-une stratégies qui y sont présentées permettent :

- « d'enseigner des techniques de relaxation et de détente efficaces et amusantes [...] ;
- d'habituer les enfants à se centrer sur leur expérience émotionnelle et à reconnaître les manifestations physiologiques de leur stress [...] ;
- d'aider les enfants à se concentrer et à mieux canaliser leurs énergies [...] ; et
- de créer un climat harmonieux propice à l'épanouissement personnel » (n.p.).

À la suite de l'application de l'outil du temps de pause, l'enfant est calme. L'enseignant peut par exemple lui parler et lui poser certaines questions afin de comprendre pourquoi l'élève était en colère ou triste.

### *1.3.2 Les questions de curiosité*

En s'intéressant à la recherche de solutions, il est nécessaire de permettre à l'enfant d'explorer les conséquences de ses choix. Ceci dit, il est possible de lui apprendre cette notion en lui posant différentes questions de curiosité, telles que : « *Que retiens-tu de ce qui vient de se passer ?* » ou « *Que pourrais-tu faire maintenant pour réparer ton geste ?* ». De fait, la chercheuse a utilisé cet outil à plusieurs reprises auprès des élèves et a observé des résultats satisfaisants, en plus de récolter d'importantes et d'utiles informations concernant les événements qui se sont produits ainsi que la résolution de problèmes. Il fut donc opportun en cours d'expérimentation de poser des questions ouvertes – des questions qui permettent de développer ou de nuancer son opinion plutôt que de répondre par un simple oui ou non – afin d'autoriser l'enfant à raisonner et non de lui fournir des réponses. Une question de curiosité doit tendre à la recherche de solutions et inviter l'élève à réfléchir par lui-même, l'objectif pédagogique étant de le responsabiliser. La chercheuse a découvert que la plupart des participants à cette recherche ont grandement amélioré leur responsabilisation relativement à la recherche de solutions.

### *1.3.3 La roue des choix*

Pour sa part, la roue des choix est un éventail de solutions trouvées préalablement par les enfants et regroupées sur un même support. Lorsqu'un problème a surgi pendant l'expérimentation, les élèves en panne d'idées pouvaient facilement se référer à cet outil. La chercheuse a constaté que l'utilisation fréquente de cette roue stimulait réellement la recherche de solutions par les enfants. De plus, elle a saisi que dans le feu de l'action, les élèves n'avaient pas nécessairement une habileté naturelle à trouver des solutions. La roue des choix s'est donc révélée un outil très utile en cours d'expérimentation. En effet, comme le spécifie Gagnier (2009), « pour que l'enfant développe une autonomie et une maturité dans la gestion de ses conflits et de ses problèmes, il ne faut pas faire les choses à sa place ou encore lui imposer nos solutions... » (s.p.). Le choix étant donc indispensable et favorable au

développement des enfants, la roue des choix leur a permis d'avoir accès rapidement à des solutions. De ce fait, la solution étant trouvée efficacement, le problème ne s'éternisait pas. Il est bien évident qu'une fois que la chercheuse a concentré son énergie sur l'instauration de la recherche de solutions avec les élèves de la classe, elle a dû s'intéresser davantage à l'encouragement positif et efficace afin de les aider à cheminer adéquatement.

#### **1.4 Utiliser l'encouragement de façon efficace**

L'encouragement représente une facette cruciale de la Discipline Positive, puisqu'un enfant qui se sent encouragé développe une solide confiance en lui sur laquelle il pourra s'appuyer à l'avenir. Par contre, l'encouragement se doit d'être efficace pour créer un impact positif à long terme, plutôt qu'à court terme comme c'est le cas lorsque l'on fait un simple compliment. Nelsen (2012) propose différents outils et attitudes qui consentent à encourager un élève efficacement dans ce sens : 1) atteindre le cœur avant la tête ; 2) s'inscrire dans une relation de respect mutuel ; 3) partir des forces de l'enfant et se concentrer sur le processus d'amélioration ; 4) encourager en redirigeant les comportements inappropriés de l'élève ; 5) changer le regard sur l'erreur et 6) encourager l'autoévaluation et l'autonomie. Ces outils et attitudes seront présentés dans les sections qui suivent.

##### *1.4.1 Atteindre le cœur avant la tête*

Une des premières étapes à exécuter en appliquant la Discipline Positive de Nelsen (*Ibid.*) est de connecter avec l'élève. Pour ce faire, il existe divers outils permettant à l'adulte d'atteindre le cœur de l'enfant avant sa tête. De ce fait, Nelsen (*Ibid.*) mentionne qu'il convient de créer un lien d'attachement et de confiance avant de commencer tout apprentissage. Alarie (2015) soutient qu'un enfant doit nécessairement « rechercher la proximité de l'adulte et ce n'est que dans un contexte d'attachement sécurisant qu'il pourra faire certains apprentissages, réussira à se calmer et pourra alors même chercher à faire de nouvelles expériences » (n.p.). Le

temps dédié à deux est donc un bon outil pour entrer en contact avec l'élève qui développe alors un sentiment d'importance. Lorsque la chercheuse a utilisé ce temps dédié, elle a saisi l'importance du rapprochement avec ses élèves pour les encourager efficacement et plus personnellement par la suite. En effet, les élèves lui faisaient davantage confiance et acceptaient plus facilement les encouragements et les consignes. Un autre outil qui permet d'atteindre le cœur avant la tête est le geste d'affection caractérisé par une main sur l'épaule, une tape dans la main ou un clin d'œil. Comme l'enfant doit se sentir important aux yeux de l'adulte afin d'être ouvert aux différents apprentissages, il a été essentiel au cours de cette recherche de créer d'abord et avant tout un lien d'attachement.

#### *1.4.2 S'inscrire dans une relation de respect mutuel*

Une fois la relation établie, celle-ci doit être centrée sur le respect mutuel. Il faut comprendre que la personne enseignante a un rôle prédominant : elle a la responsabilité de montrer l'exemple. Elle doit respecter les enfants en ayant une confiance absolue en leurs capacités, notamment en portant un intérêt à leurs points de vue et en reconnaissant sa part de responsabilité en situation problématique. De plus, il peut être utile de savoir se mettre à la place de l'enfant, afin de sentir son état affectif dans une situation donnée. Un enseignant qui est en mesure de décoder ce que ressentent les élèves réussit beaucoup plus aisément à créer un lien encourageant et motivant avec eux. Afin de bien saisir et de faire avancer les sujets de l'expérience dans leur réflexion lors d'un conflit, la chercheuse leur a également posé plusieurs questions de curiosité ouvertes contribuant « à créer une ambiance encourageante qui valorise les initiatives et implique l'enfant de façon active » (Nelsen, 2012, p. 220). Ce faisant, il a été possible de reporter davantage l'attention sur le processus d'amélioration. Pour sa part, Gbahode (2015, dans Royer) croit que dans une classe, le respect mutuel est la base des relations interpersonnelles. Il spécifie que « tout ce que je fais à un élève, l'élève peut me le faire. L'élève n'est pas qu'un élève ; il est important qu'il sache que moi aussi je le pense. La parole de l'un a la même valeur

que la parole des autres » (n.p.). De plus, il faut ici reconnaître que quiconque transgresse un « règlement intérieur » doit absolument réparer son geste qui sera validé par tous les acteurs présents au moment du conflit (Gbahode, 2015, dans Royer). Le respect mutuel est par conséquent bidirectionnel et vaut tant pour la personne responsable que pour les élèves.

#### *1.4.3 Partir des forces, se concentrer sur le processus d'amélioration et encourager en redirigeant les comportements inappropriés de l'élève*

Évidemment, la Discipline Positive s'intéresse toujours aux aspects positifs d'une situation. Il importe à l'adulte de construire plutôt à partir des forces d'un enfant que de ses faiblesses. Lors de l'expérimentation, le fait que la chercheuse ait canalisé ses actions davantage sur le positif de toutes les situations aux apparences négatives a permis aux élèves de faire de grands apprentissages. La mise en lumière du côté constructif d'un conflit ou de la force d'un élève a eu pour effet de rediriger la situation de façon positive.

Une fois les forces d'un élève mises en valeur, il est indiqué de fixer son intérêt sur le processus d'amélioration. Pour ce faire, il faut y aller progressivement si l'on veut mener à bien les apprentissages. L'adulte a pour rôle de définir clairement ses attentes et de formuler distinctement les différentes étapes ou moyens pour y arriver. Nelsen (2012) énonce maintes fois dans ses recherches que l'instauration d'une Discipline Positive en classe demande du temps. Il faut être patient en tant qu'intervenant et prendre son temps pour ne pas brusquer les choses et, plus encore, pour récolter les fruits de ses efforts.

Comme mentionné ci-haut, il est nécessaire de faire ressortir le positif d'un comportement jugé négatif. Tout comportement inapproprié d'un élève dissimule habituellement une force. Pendant l'expérimentation, le rôle de la chercheuse a été de



faire ressortir les forces des élèves pour ensuite les rediriger positivement, entre autres par le biais de la responsabilisation.

#### *1.4.4 Changer le regard sur l'erreur*

L'erreur étant souvent mal vue dans notre société, il convient, selon Nelsen (2012), de dissiper cette perception. L'auteure cite Dreikur (s.d.) en précisant que le fait d'intégrer l'erreur dans le processus d'apprentissage demande à l'adulte « le courage d'être imparfait » (p. 70). Une fois que l'enseignante-chercheure a assumé son imperfection auprès des élèves, il a été important de renverser la vapeur et de leur démontrer que les erreurs peuvent être très utiles. Or, l'adulte a comme mandat d'apprendre aux élèves à considérer toute erreur comme une possibilité d'apprentissage. Il est capital que ces derniers comprennent que l'erreur sert très souvent de tremplin pour accomplir ou pour réaliser un apprentissage. Pour ce faire, il faut cependant leur donner la chance de réparer leurs bévues. En effet, un intervenant qui autorise un enfant à réparer son erreur lui enseigne l'importance d'assumer sa responsabilité et les conséquences de ses actes, sans toutefois qu'il se sente humilié, mais plutôt encouragé. La chercheure a appris en cours d'expérimentation qu'en banalisant l'erreur, les élèves étaient portés davantage à essayer de faire mieux. De plus, en faisant remarquer aux enfants qu'il est possible de tirer du positif de toute erreur, l'enseignante-chercheure a pu admettre qu'ils cherchaient davantage de solutions de réparation.

#### *1.4.5 Encourager l'autoévaluation et l'autonomie*

L'autoévaluation et l'autonomie, deux des éléments constitutifs d'importance de la Discipline Positive, encourage l'élève à s'épanouir et à la personne enseignante de se libérer du poids d'être seule responsable de la classe. L'autoévaluation peut être utilisée aussi bien sur le plan académique que comportemental. En effet, cet outil a comme mission de rendre les élèves fiers de leurs réalisations. Lors de l'expérimentation, les élèves ont appris à se faire confiance et à cibler leurs forces et

leurs défis, développant du coup beaucoup d'autonomie. Cette autonomie a été capitale au développement des élèves, car elle les a poussés à se sentir compétents. De plus, l'établissement de routines en classe a permis aux élèves d'être autonomes dans leurs activités. Selon le gouvernement de l'Alberta (s.d.), les élèves qui « connaissent et utilisent plusieurs stratégies encourageant l'autonomie profitent de leurs interactions positives avec les autres élèves et peuvent participer pleinement à la vie scolaire et aux activités d'apprentissage » (n.p.). Une bonne façon de développer l'autonomie est certainement d'instaurer des routines en classe, peut-être même avec l'aide des enfants. Qui dit autonomie, ne dit pas nécessairement facilité et liberté instantanées. De toute évidence, l'autonomie ne se développe pas par magie.

Si nous partons du principe que l'autonomie demande certaines interventions pour être développée, comme éducateurs, nous nous retrouvons nécessairement au carrefour des gestes à privilégier afin de responsabiliser les élèves et de les placer ainsi dans une quête personnelle de l'autonomie. (Caron, 2008, p. 133)

Caron (*Ibid.*) sous-entend que l'instauration de l'autonomie en classe demande du temps et de l'énergie de la part de l'adulte, mais qu'il est nécessaire de la placer au centre des apprentissages des élèves. De plus, l'auteure précise que l'autonomie est un héritage qu'un intervenant lègue à l'enfant qui aura souvent à se débrouiller seul tout au long de sa vie.

Il découle de cette analyse des résultats que la Discipline Positive est axée sur la personne et non sur le comportement. À l'aide des différents outils et attitudes proposés par Nelsen (2012), les conclusions de cette expérimentation ont su démontrer que cette forme de discipline a eu des impacts favorables sur la chercheuse, sur les élèves participants ainsi que sur le climat de classe.

## CONCLUSION

Dans le contexte de l'expérimentation des différents outils et attitudes de la Discipline Positive de Nelsen (2012), cet essai a rendu possible la présentation de bon nombre d'impacts positifs de cette approche pédagogique.

Comme il a été fait mention dans cette recherche, l'instauration de la Discipline Positive dans une classe de première année du primaire a engendré des répercussions tangibles sur les élèves du groupe, sur l'enseignante ainsi que sur le climat de classe. Les participants ont effectivement grandi et évolué au fil des mois, en saisissant notamment qu'un problème pouvait se régler autrement que par la violence. De plus, en supprimant la punition, les enfants ont appris qu'ils étaient eux-mêmes responsables non seulement de leurs faits et gestes, mais également de leurs relations interpersonnelles, voire de leur avenir. Pour ce qui est de l'enseignante-chercheure, elle a compris en cours d'expérimentation que les attitudes et outils proposés par Nelsen (*Ibid.*) permettent d'enseigner autrement. La chercheure a aussi pris le temps au cours des derniers mois d'évaluer le type d'enseignante qu'elle était. En se connaissant davantage, il lui sera bénéfique d'intervenir adéquatement, mais surtout différemment auprès de ses futurs élèves. Enfin, il est également essentiel de soulever les retombées positives de la Discipline positive sur le climat de classe général. Effectivement, l'adoption d'une nouvelle attitude positive par l'enseignante et les élèves a donné lieu inévitablement à un climat positif et respectueux. Or, comme la coopération et l'encouragement régnaient en classe, tous les participants de la recherche ont été en mesure de s'épanouir convenablement et évidemment, positivement.

Quoiqu'intéressante et enrichissante, cette démarche, qui s'est échelonnée sur huit mois, comporte ses limites. Voilà pourquoi, dans une recherche ultérieure, il serait intéressant d'expérimenter la Discipline Positive de Nelsen (*Ibid.*) au sein d'un

groupe d'un autre niveau scolaire à temps plein, soit cinq jours par semaine. En effet, ayant été mise à l'essai uniquement auprès d'élèves de première année du premier cycle au primaire et à quatre jours par semaine, cette recherche ne représente qu'un sixième des niveaux existants au primaire. La chercheuse ayant mentionné aux chapitres précédents de cet essai que les jeunes élèves de sa classe étaient « vierges de négativisme », l'exposition à la Discipline positive d'enfants plus âgés habitués à la punition, par exemple, constituerait certes un sujet d'étude intéressant.

Tout compte fait, la Discipline Positive de Nelsen (2012) est une approche basée sur la bienveillance et la fermeté de laquelle découlent des outils et attitudes efficaces. Utopiste peut-être, la chercheuse désire ardemment voir les écoles du Québec délaisser progressivement le système de punition pour le remplacer par des méthodes d'interventions positives et aidantes pour les élèves. À quand un système d'éducation axé principalement sur le positif et l'évolution constructive des apprenants dans nos classes ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, A. (1961). *Pratique et théorie de la psychologie individuelle comparée* (Trad. par H. Schaffer). Documents téléaccessibles aux adresses <[http://classiques.uqac.ca/classiques/adler\\_alfred/pratique\\_et\\_theorie/psycho\\_indiv\\_comp\\_01-14.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/adler_alfred/pratique_et_theorie/psycho_indiv_comp_01-14.pdf)> (Chap. 1 à 14) et <[http://classiques.uqac.ca/classiques/adler\\_alfred/pratique\\_et\\_theorie/psycho\\_indiv\\_comp\\_15\\_30.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/adler_alfred/pratique_et_theorie/psycho_indiv_comp_15_30.pdf)> (Chap. 15 à 30).
- Adler, A. (1962). *L'enfant difficile* (Trad. par H. Schaffer). Document téléaccessible à l'adresse <[http://classiques.uqac.ca/classiques/adler\\_alfred/enfant\\_difficile/enfant\\_difficile.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/adler_alfred/enfant_difficile/enfant_difficile.pdf)>.
- Adler, A. et Dreikurs, R. (1971). *La psychologie adlérienne* (Trad. par éd.). Paris : Bloud et Gay.
- Adler, A. (1977). *L'éducation des enfants* (Trad. par D. Lannoy). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Alarie, M.-H. (2015). *Motivation scolaire : La bienveillance pour créer l'attachement*. Le Devoir. Document téléaccessible à l'adresse <<http://m.ledevoir.com/#article-451974>>.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur (1<sup>re</sup> éd. 1993).
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf)>.
- Blanchette, J. (2013). *Parents mous, enfants fous, profs à bout : Le b.a.-ba de la tyrannie*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/386727/parents-mous-enfants-fous-profs-a-bout>>.
- Boynton, M. et Boynton, C. (2009). *Prévenir et régler les problèmes de discipline* (Trad. par É. Cordeau-Giard). Montréal : Chenelière Éducation.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe: De la réflexion à la pratique* (Trad. par P. Mayer) (5<sup>e</sup> éd.). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1<sup>re</sup> éd. 1981).
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 487-514. Document téléaccessible à l'adresse <<http://nelson.cen.umontreal.ca/revue/rse/1999/v25/n3/032011ar.pdf>>.
- Côté, S. (2013). *13 trucs de gestion de classe qui instaurent le respect*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://stephanecote.org/2013/08/15/13-trucs-de-gestion-de-classe-qui-instaura-le-respect/>>.
- Cyr, M. (2011). *Le guide du NICHD : Une pratique de pointe pour les entrevues d'investigation auprès des enfants*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://cac-cae.ca/fr/wp-content/uploads/Cyr\\_guide-NICHD\\_entrevues-investig-enfants\\_FRA.pdf](http://cac-cae.ca/fr/wp-content/uploads/Cyr_guide-NICHD_entrevues-investig-enfants_FRA.pdf)>.
- Dreikurs, R. (1968a). *Psychology in the classroom* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Harper et Row (1<sup>re</sup> éd. 1957).
- Dreikurs, R. et Grey, L. (1968b). *Logical consequences: A handbook of discipline*. New York, NY: Meredith Press.
- Dreikurs, R. et Cassel, P. (1972a). *Discipline without tears*. New York, NY: Hawthorn Books, Inc.
- Dreikurs, R. (1972b). *Le défi de l'enfant* (Trad. par I. Leschallier de l'Isle) (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Éditions Robert Laffont (1<sup>re</sup> éd. 1968).
- Dreikurs, R., Grunwald, B. et Pepper, F. (1998). *Maintaining sanity in the classroom* (2<sup>e</sup> éd.). Washington, DC: Taylor & Francis Group (1<sup>re</sup> éd. 1982).
- Éditions Midi trente (s.d.). Affiche du retour au calme. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.miditrente.ca/Outils/Aff\\_calme.html](http://www.miditrente.ca/Outils/Aff_calme.html)>.
- Einstein, A. (s.d.). *Les 44 meilleures citations d'Albert Einstein*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lemeilleurdelhomme.com/2012/10/15/les-44-meilleures-citations-albert-einstein-1-2/>>.
- Gagnier, N. (2009). *Savoir résoudre un problème...* Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lapresse.ca/le-droit/mode-de-vie/200902/16/01-827757-savoir-resoudre-un-probleme.php>>.
- Gaillard, J. (1911) Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson. In F. Buisson (dir.), *Discipline scolaire* (n.p.).

- Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2569>>.
- Gbahode, P. (2015) in Royer, M. (2015). *L'élève, cet être humain*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-eleve-cet-etre-humain>>.
- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer. Une méthode pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, s.v.(14), 127-140. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site\\_FPEQ/14\\_files/09\\_giglio.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf)>.
- Ginott, H. (1972). *Teacher and child*. New York, NY: Macmillan.
- Glenn, S. et Nelsen, J. (2000). *Raising self-reliant children in a self-indulgent world: seven building blocks for developing capable young people*. New York, NY : Three Rivers Press.
- Gordon, T. (1981). *Enseignants efficaces*. Montréal : Éditions Le Jour.
- Gordon, T. (1990). *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants* (Trad. par L. Drolet). Montréal : Éditions Le Jour.
- Gouvernement de l'Alberta, (s.d.). *Appuyer la participation à la vie sociale de tous les élèves : Encouragement à l'autonomie*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.learnalberta.ca/content/inspf/html/pdf/encouragementdelautonomie.pdf>>.
- GRIP - Groupe de recherche en Insertion professionnelle, Université de Moncton (2014). *La gestion de classe : Problèmes de comportement*. (M. Léger). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www8.umoncton.ca/umcm-reussirsaprofession/gestion-de-classe/comportement>>.
- Jones, F. H. (1979). The gentle art of classroom discipline. *National Elementary Principal*, 58(4), 26-32.
- Jones, F. H. et Jones, S.L. (1995). *Comprehensive classroom management : Creating positive learning environments for all students* (4<sup>e</sup> éd.). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon (1<sup>re</sup> éd. 1981).
- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classroom* (Éd. Révisée). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston (1<sup>re</sup> éd. 1970).

- Legault, J.-P. (2001). *Gestion de classe et discipline : une compétence à construire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin (1<sup>re</sup> éd. 1988).
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67. Document téléaccessible à l'adresse <<http://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/view/37/37>>.
- Ministère de l'Éducation du Manitoba. (2011). Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp\\_positif/docs/complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/docs/complet.pdf)>.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), 451-466.
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline*. New York, NY: Ballantine Books.
- Nelsen, J. (2012). *La discipline positive* (Trad. par S. Delacroix). Paris : Les Éditions du Toucan (1<sup>re</sup> éd. 1981).
- Nevid, J., Rathus, S. et Greene, B. (2009). *Psychopathologie*. Adaptation française dirigée par Michèle Bertrand, Marie-Christine Gély-Nargeot et Maryse Siksou. 7<sup>e</sup> édition : Pearson Education. France.
- Paillé, P. (1996). Induction analytique. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 101-102). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2007a). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. In H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (p. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (2007b). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé, P. (2012). *Colligé de textes. Fondements de l'analyse qualitative*. Université de Sherbrooke : Sherbrooke.
- Paré, A. (1991). Analyse évolutive d'une pratique pédagogique. *Revue Intégration*, 10, 23-



40.

- Pennac, D. (2015). Ce que je dirais aux professeurs. *Le journal du Dimanche*. Document téléaccessible à l'adresse : <[www.lejdd.fr/Culture/Livres/Daniel-Pennac-Ce-que-je-dirais-aux-professeurs-735062](http://www.lejdd.fr/Culture/Livres/Daniel-Pennac-Ce-que-je-dirais-aux-professeurs-735062)>.
- Plante, I. (2005). Les systèmes d'émulation...populaires, mais efficaces ? *Vivre le primaire*, 18(4), 39-42.
- Reld, F. et Wattenberg, W. (1959). *Mental hygiene in teaching*. New York, NY : Harcourt, Brace & World (1<sup>re</sup> éd. 1951).
- Robert, P. (2009). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Nouvelle édition (1<sup>re</sup> éd. 1967).
- Robillard, R. (2014) in Dion-Viens, D. (2014). *Repenser la relation prof-élève*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201408/29/01-4795798-repenser-la-relation-prof-eleve.php>>.
- Romano, G. (1993). La discipline en classe. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 30-33.
- Ross, N.M. et Aristotle, N.M. (1906) in Weibell, C. J. (2011). *Principles of learning: 7 principles to guide personalized, student-centered learning in the technology-enhanced, blended learning environment*. Document téléaccessible à l'adresse suivante <<https://principlesoflearning.wordpress.com/dissertation/chapter-4-results/themes-identified/repetition/>>.
- Snel, E. (2012). *Pour méditer comme une grenouille*. Vidéo téléaccessible à l'adresse <<https://www.youtube.com/watch?v=ZPpx4F5KfKU>>.
- Truffer Moreau, I. et Perisset Bagnoud, D. (s.d.). *Écrire pour se former : le journal de bord des formateurs de terrain*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.ices.fr/BU/documents/koha\\_99956/pdf/a4\\_/perisset\\_daniele.pdf](http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/a4_/perisset_daniele.pdf)>

**ANNEXE A**  
**LES TECHNIQUES D'INTERVENTION PROPOSÉES PAR RELD ET**  
**WATTENBERG (1959) POUR CONTRER LES COMPORTEMENTS**  
**DÉRANGEANTS**

Catégories de techniques	Résumés	Techniques <sup>12</sup>
Incitation à la maîtrise de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'intervenir pour inciter l'enfant à maîtriser son comportement.</li> <li>• Techniques modérées (non punitives et agressives).</li> <li>• Sert à communiquer des valeurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Intervention au moyen de signes</u> : regard, se racler la gorge, froncer les sourcils, mouvement de la tête ou de la main, etc.</li> <li>▪ <u>Proximité</u> : s'approcher de l'enfant, poser la main sur son épaule.</li> <li>▪ <u>Manifestations d'intérêt</u> : s'intéresser au travail que l'enfant est en train d'exécuter</li> <li>▪ <u>Humour</u> : l'humour élimine toute forme d'anxiété qui envahit habituellement la personne déviante.</li> <li>▪ <u>Ignorance intentionnelle</u> : ignorer volontairement si le mauvais comportement n'a pas tendance à se propager en classe ou que l'enfant ne s'attaque pas aux autres.</li> </ul>
Aide opportune	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'aider un élève qui s'écarte du droit chemin.</li> <li>• Technique non punitive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Élimination d'un obstacle</u> : donner l'aide nécessaire à l'enfant pour qu'il poursuive dans le bon sens.</li> <li>▪ <u>Restructuration des activités ou modification de l'emploi du temps</u> : s'adapter à l'humeur, à l'attention et au niveau d'énergie de la classe.</li> <li>▪ <u>Établissement d'un emploi du temps</u> : instaurer une routine et un horaire qui permettront d'éviter les pertes de temps.</li> </ul>

<sup>12</sup> Il est à noter que ces techniques sont traduites par Charles (1997).

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Confiscation d'un objet distrayant</u> : écarter l'objet dérangeant de l'élève et lui remettre plus tard.</li> <li>▪ <u>Retrait de l'élève de la situation problématique</u> : sortir l'élève perturbateur de la classe pour ne pas bousiller l'atmosphère. Lui expliquer que ce n'est pas une punition, mais un temps pour se calmer.</li> <li>▪ <u>Contrainte physique</u> : utiliser cette technique en dernier recours (si l'enfant ou les autres autour de lui sont en danger).</li> </ul>
Évaluation de la réalité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation faite par l'élève (comportement, peurs, impulsions, etc.). Il doit voir les causes de son mauvais comportement et prédire les conséquences.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Fournir une évaluation claire et sincère</u> : exprimer clairement aux élèves les conséquences qu'un mauvais comportement peut engendrer.</li> <li>▪ <u>Manifester de l'encouragement</u> : encourager et soutenir les enfants.</li> <li>▪ <u>Établir des limites claires et faciles à respecter</u> : établir les comportements qui sont interdits en classe et expliquer ce qui est attendu de la part des enfants.</li> </ul>
Recours au principe du plaisir et de la douleur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Récompenses : compliments, promesses.</li> <li>• Punitions : conséquences.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Menaces et promesses</u> : les promesses doivent être des conséquences promises et exécutées lorsqu'un enfant ne respecte pas les règles. Attention aux menaces (elles créent la peur chez les élèves).</li> <li>▪ <u>Punition</u> : ne doit pas être imposée dans le but de donner une leçon.</li> <li>▪ <u>Récompenses</u> : peuvent créer de l'anxiété chez l'enfant, donc doivent être utilisées à bon escient.</li> </ul>

Réalisé à partir des recherches de Reld et Wattenberg (1959).

## ANNEXE B

### LES SIX ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉOLUTION D'UN PROBLÈME, SELON GORDON (1981)

Étapes	Résumés	Moyens
1. Définir le problème.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir le problème ou identifier le conflit.</li> <li>• Étape fondamentale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impliquer seulement l'élève concerné.</li> <li>▪ Il doit vouloir y participer de façon volontaire.</li> <li>▪ Utiliser l'écoute active et les « messages je ».</li> <li>▪ Exprimer ses besoins sans révéler la solution désirée.</li> <li>▪ Ne pas imposer de solutions.</li> </ul>
2. Énumérer toutes les solutions possibles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lorsque la première étape est exécutée, l'enseignant et l'enfant proposent chacun leurs solutions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ne pas juger une solution donnée par l'élève.</li> <li>▪ L'encourager à participer.</li> <li>▪ Ne pas demander de justifier ses idées ou de les expliquer avec des arguments.</li> </ul>
3. Évaluer les solutions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lorsque les solutions sont énoncées (étape 2), il faut désormais les évaluer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rayer de la liste les solutions aux effets négatifs.</li> <li>▪ Utiliser l'écoute active et les « messages je ».</li> <li>▪ Faire part de ses opinions ou préférences.</li> <li>▪ Analyser et développer les solutions proposées.</li> <li>▪ Ne rien précipiter.</li> </ul>
4. Choisir la	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminer les solutions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ne jamais faire voter les enfants.</li> </ul>

ou les solutions satisfaisantes.	<p>valables.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire le meilleur choix possible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Essayer de connaître ses sentiments par rapport aux solutions retenues.</li> <li>▪ Obtenir un consensus.</li> <li>▪ Prendre en note la solution retenue.</li> </ul>
5. Établir les moyens d'appliquer la solution.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans cette étape, il est important de déterminer qui fera quoi et à quel moment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poser les questions suivantes : « <i>Quand commençons-nous ?</i> » et « <i>Qui va se charger de tel point, et à quel moment ?</i> » (Gordon, 1990, p. 323).</li> <li>▪ Définir les mots ou les termes qui risquent d'être ambigus.</li> <li>▪ Afficher en classe ce que chacun a comme tâche et à quel moment il doit la faire.</li> </ul>
6. Réévaluer la solution adoptée et les résultats obtenus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poser les questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Avons-nous enrayé le problème ?</i> »</li> <li>- « <i>Jusqu'à quel point notre solution s'est-elle avérée efficace ?</i> » (Gordon, <i>Ibid.</i>, p. 324)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire attention aux engagements qu'ils peuvent prendre sur le coup de l'enthousiasme.</li> <li>▪ Vérifier de temps à autre si le but est atteint.</li> </ul>

Réalisé à partir des recherches de Gordon (1981, 1990).

## ANNEXE C

## LA CARTE DOMINANTE DE LA CHERCHEURE - LA « SUPÉRIORITÉ »

Si ce que vous évitez en priorité est :	Alors votre carte dominante s'appelle :	Lorsque vous êtes stressé, vous avez peut-être tendance à :	Lorsque vous n'êtes pas stressé, vous pouvez avoir comme atouts:	Problèmes que vous pouvez créer ou rencontrer :	Ce dont vous avez besoin de la part des autres (quand stress) :	Ce sur quoi vous pouvez travailler :	Ce dont vous rêvez peut-être :
L'inutilité et l'insignifiance	La supériorité	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dénigrer les gens ou les choses.</li> <li>-S'autocritiquer (se dévaluer).</li> <li>-Parler de l'absurdité de la vie.</li> <li>-Corriger les autres.</li> <li>-En faire trop.</li> <li>-Être en mode <i>y'a qu'à, faut qu'on.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compétent.</li> <li>-Précis.</li> <li>-Idéaliste.</li> <li>-Efficace.</li> <li>-Drôle.</li> <li>-Vous recevez beaucoup de félicitations, de récompenses.</li> <li>-Vous n'attendez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Débordé, surchargé.</li> <li>-Inviter les autres à se sentir incapables et sans valeur.</li> <li>-Être perçu comme un « je-sais-tout », irrespectueux et insultant sans avoir conscience.</li> <li>-Ne jamais être content ni satisfait des gestes d'autrui.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Qu'on vous dise à quel point votre contribution est importante.</li> <li>-Qu'on vous remercie de votre contribution.</li> <li>-Qu'on vous aide à commencer avec une première étape.</li> <li>-Qu'on vous dise que vous</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arrêtez de chercher le mal et commencez à travailler sur des solutions.</li> <li>-Félicitez ce qui mérite de l'être, y compris vous-même.</li> <li>-Regardez ce que vous avez plutôt que ce qui vous</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Être le meilleur pour prouver votre valeur.</li> <li>-Faire le mieux possible.</li> <li>-Recevoir les compliments et la reconnaissance des autres, et être en connexion spirituelle.</li> <li>-Être assuré</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Chercher à faire toujours mieux, toujours plus.</li> <li>-Exiger.</li> <li>-Changer de sujet et modifier la donne.</li> <li>-Pleurer, crier et se plaindre des autres.</li> <li>-S'entêter et s'acharner.</li> <li>-Être indécis.</li> <li>-Devenir expert.</li> <li>-Chercher des partisans.</li> <li>-Se battre, que ce soit nécessaire ou non.</li> </ul>	<p>pas que les autres vous disent que faire.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Une grande confiance en soi.</li> <li>-Vous pouvez être une personne profonde à forte contribution lorsque vous ne cherchez pas de la reconnaissance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Devoir gérer trop de personnes imparfaites.</li> <li>-Être parfois incapable de faire quoi que ce soit.</li> <li>-Passer trop de temps à douter de sa propre valeur.</li> </ul>	avez raison.	<p>manque.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Montrez de l'intérêt pour les autres et soyez curieux.</li> <li>-Allez vous promener, faites du sport et mangez sainement.</li> </ul>	d'avoir raison.
--	--	--	---	---	--------------	--	-----------------

Réalisé à partir des recherches de Nelsen (2012).

## ANNEXE D

## LA DEUXIÈME CARTE DE LA CHERCHEURE - LE « CONTRÔLE »

Si ce que vous évitez en priorité est :	Alors votre carte s'appelle :	Lorsque vous êtes stressé, vous avez peut-être tendance à :	Lorsque vous n'êtes pas stressé, vous pouvez avoir comme atouts:	Problèmes que vous pouvez créer ou rencontrer :	Ce dont vous avez besoin de la part des autres (en situation de stress):	Ce sur quoi vous pouvez travailler :	Ce dont vous rêvez peut-être :
La critique et l'humiliation d'être pris en défaut	Le contrôle	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Maîtriser vos émotions à tout prix.</li> <li>-Diriger les autres.</li> <li>-Organiser.</li> <li>-Rester silencieux et attendre de l'affection des autres.</li> <li>-Faire soi-même.</li> <li>-Cacher ses sentiments.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bon leader et gestionnaire de crise.</li> <li>-Sûr de vous.</li> <li>-Persévérant.</li> <li>-Bien organisé.</li> <li>-Productif.</li> <li>-En respect de la loi.</li> <li>-Obtenir tout ce que vous voulez.</li> <li>-Capable de faire et de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manquer de spontanéité.</li> <li>-Mettre de la distance socialement et émotionnellement.</li> <li>-Désirer cacher ses faiblesses. Inviter aux luttes de pouvoir.</li> <li>-Se rendre malade.</li> <li>-Éviter d'aborder des problèmes qui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que les autres disent d'accord, vous offrent des choix, vous laissent commander, vous demandent comment vous vous sentez, vous donnent du temps et de l'espace pour gérer vos sentiments et vos émotions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vous rappeler que vous n'êtes pas responsables des autres.</li> <li>-Ne pas chercher à résoudre des problèmes que vous n'avez pas et progresser par étapes et à petits pas.</li> <li>-S'arrêter et écouter les autres plutôt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Être en contrôle.</li> <li>-Obtenir de la coopération, du respect et de la loyauté.</li> <li>-Que les autres vous fassent confiance et vous donnent la permission de faire ce que vous souhaitez.</li> <li>-Avoir des choix et aller</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Assurer ses arrières avant de se lancer.</li> <li>-Se plaindre, soupirer, se mettre en colère.</li> <li>-Remettre à plus tard.</li> <li>-S'expliquer, se défendre.</li> <li>-Être physique.</li> <li>-Mettre de la distance avec les autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>résoudre.</li> <li>-Prendre les choses en main.</li> <li>-Attendre patiemment.</li> <li>-Vous pouvez être une personne généreuse et sereine lorsque vous ne cherchez pas le contrôle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>risquent d'engendrer des critiques.</li> <li>-Sur la défensive plutôt que dans l'ouverture.</li> <li>-Attendre parfois la permission.</li> <li>-Être critique et accusateur.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>que de prendre une position de retrait.</li> <li>-Identifier ce que vous souhaitez et le demander.</li> <li>-Écouter plutôt que d'être sur la défensive.</li> <li>-Demander de l'aide et des choix.</li> <li>-Déléguer.</li> </ul>	à votre rythme.
--	--	---	---	--	--	---	-----------------

Réalisé à partir des recherches de Nelsen (2012).

**ANNEXE E**  
**LA GRILLE D'IDENTIFICATION DES BESOINS CACHÉS DERRIÈRE LES COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS**

<b>L'objectif-mirage de l'enfant est...</b>	<b>Quand l'enseignant se sent...</b>	<b>Et qu'il tend à réagir ainsi :</b>	<b>La réponse en retour de l'enfant tend à être la suivante :</b>	<b>La croyance de l'enfant cachée derrière le comportement est probablement...</b>	<b>Message codé (véritable besoin) Ce que l'enseignant peut faire pour encourager l'enfant et lui apporter une réponse appropriée</b>
<b>Accaparer l'attention</b>	Ennuyé Agacé Irrité Inquiet Coupable	Essaye de persuader l'enfant de faire...  Fait pour, à la place de l'enfant  Répète les consignes	Arrête momentanément, mais recommence plus tard  Ne stoppe que lorsque l'attention est centrée sur lui	<i>Je compte seulement quand on me remarque ou que j'obtiens une attention spécifique</i>  <i>Je ne suis important que si tu es centré sur moi/que je t'ai pour moi tout seul</i>	<b><i>Remarquez-moi – Impliquez-moi</i></b>  Réorienter en impliquant l'enfant dans des tâches de responsabilité utiles Dire des choses une seule fois et agir <i>Tu comptes pour moi et je passerai un moment avec toi plus tard</i> Éviter une attention trop exclusive dans ces moments-là Planifier des moments d'attention non partagée Mettre en place des routines Instaurer des signaux, des codes de langage non verbal Saisir les possibilités

					d'apprentissage Faire une recherche de solutions en classe/à deux
Prendre/avoir le <b>pouvoir</b> (être le chef, en situation de maîtrise)	En colère Défié Remis en cause dans son autorité Perdant	Va à l'affrontement  Cède  Pense : <i>Tu ne t'en tireras pas comme ça !</i> ou <i>Je vais te forcer</i>  Veut avoir raison	Accentue son comportement  Défie/provoque/se soumet à contrecœur  Sent qu'il a gagné quand l'adulte s'énervé  Se met en opposition passive	<i>Je n'appartiens que lorsque c'est moi le chef ou que je contrôle, que je me sens en position de force ou en prouvant que personne ne peut me commander</i>  <i>Vous ne pouvez pas me forcer</i>	<b><i>Laissez-moi participer – Donnez-moi des choix</i></b>  Temps de pause Reconnaître que vous ne pouvez pas le forcer, mais lui demander de l'aide Offrir des choix limités et appropriés Se retirer du conflit et prendre de la distance Être ferme et bienveillant Décider de ce que vous allez faire. Agir Laisser les routines faire autorité Impliquer l'enfant pour établir ensemble des limites raisonnables et les mettre en pratique Réorienter vers une maîtrise positive Pratiquer les discussions de classe
Prendre une	Blessé  Touché	Riposte  Se met à égalité	Riposte/réplique  Fait mal aux autres	<i>Je n'ai pas de sentiment d'appartenance, je souffre donc je fais</i>	<b><i>Aidez-moi – Je souffre intérieurement</i></b>  Prendre soin des sentiments

<b>revanche</b> (rendre les choses égales)	Déçu  Ayant perdu confiance  Dégouté	Pense : <i>comment peux-tu me faire une chose pareille (sic) ?</i>  Prend les choses à titre personnel	A un comportement destructeur  Accentue son comportement, on trouve un autre angle d'attaque	<i>mal aux autres tout comme moi j'ai mal</i>  <i>Je ne peux pas être aimé</i>	de souffrance Utiliser l'écoute active Ne pas se sentir visé. Partager ses émotions Reconnaître sa responsabilité Éviter punition ou réplique Montrer que l'on est concentré et faire confiance Encourager les points forts Pratiquer les discussions de classe
Renforcer sa « croyance » <b>d'incapacité</b> (baisser les bras, se sentit seul, abandonné)	Impuissant  Démuni/désarmé  Sans espoir  Incapable  Inapte  Inadéquat	Baisse les bras  Fait à la place de l'enfant  Surprotège  Montre son manque de confiance	Accentue son retrait  Reste passif  Ne s'améliore pas/ne progresse pas  Ne réagit pas  Évite d'essayer	<i>Je ne crois pas que je puisse appartenir, donc je vais prouver aux autres qu'il n'y a rien à espérer de moi (confirmation de la croyance)</i>  <i>Je ne peux pas aider/ contribuer et je suis nul : inutile d'essayer, je vais rater</i>	<b><i>Ne me laissez pas tomber – Tendez-moi la main</i></b>  Enseigner les compétences sans faire à la place de l'enfant Fixer des étapes intermédiaires (progression par étape) Mettre l'enfant en situation de réussite (célébrer les succès) Montrer que vous avez confiance dans les capacités de l'enfant Ne pas vous apitoyer Encourager toute initiative positive, même minime Ne pas baisser les bras.

					Partager du temps dédié avec l'enfant Construire à partir de ses centres d'intérêt Encourager, encourager, ENCOURAGER Pratiquer les discussions de classe
--	--	--	--	--	--

Nelsen, J. (2012). *La discipline positive* (Trad. par S. Delacroix). Paris : Les Éditions du Toucan (1<sup>re</sup> éd. 1981).

## ANNEXE F

### LES OUTILS À INTÉGRER EN CLASSE

<b>Identifier les quatre objectifs-mirages</b>	-Porter attention aux comportements inappropriés pour voir quel message en découle.
<b>Encourager l'élève</b>	-Se concentrer sur les forces de l'élève pour le faire évoluer.
<b>Enseigner les résolutions de problèmes aux enfants</b>	-Quatre étapes de la résolution de problèmes : 1. Ignorer le problème 2. En parler de façon respectueuse 3. Se mettre d'accord sur une solution à mettre en place 4. Demander de l'aide si l'on ne parvient pas à résoudre le problème sans l'intervention d'un adulte -La roue des choix
<b>Conséquence logique</b>	-Demande l'intervention de l'adulte. -Elle doit être annoncée à l'avance pour que l'enfant choisisse de coopérer. -Les quatre « R » des conséquences logiques: 1. Reliée 2. Respectueuse 3. Raisonnable 4. Révélée à l'avance
<b>Conséquence naturelle</b>	-Laisser la nature faire son travail.
<b>Temps de pause</b>	-Premier outil à utiliser avant tout ! -Espace de retrait pour se calmer. -Sinon à son bureau (Hawaii avec palmier)
<b>Questions de curiosité</b>	- <i>Que s'est-il passé ?</i> - <i>À ton avis, qu'est-ce qui a provoqué cette situation ?</i> - <i>Comment te sens-tu par rapport à ce qui s'est passé ?</i> - <i>Qu'as-tu appris ?</i> - <i>Comment feras-tu à l'avenir ?</i>
<b>Donner des choix</b>	-Dès que le silence se fait, nous pourrons commencer. -Dès que vous aurez terminé votre ménage de bureau, nous pourrons aller au parc.
<b>Temps dédié à deux</b>	-Passer deux ou trois minutes avec chaque élève après la classe sans pour autant parler de ses problèmes peut s'avérer très efficace. -S'intéresser à l'enfant en lui posant des questions qui le concerne (pour apprendre à mieux le connaître).
<b>Écoute active</b>	-Partager avec l'enfant ses sentiments, de façon

	appropriée.
<b>Geste d'affection</b>	-Une main sur l'épaule -Un petit câlin
<b>Développer un sentiment d'appartenance et d'importance</b>	-Temps dédié à deux -Impliquer l'enfant
<b>Implication de l'enfant</b>	-Responsabilités -Règles de classe -Routines -Impliquer l'enfant dans le choix d'une solution
<b>Permettre de réparer ses erreurs</b>	-Utiliser les trois « R » de la réparation: 1. Reconnaître sa part de responsabilité 2. Réconcilier 3. Résoudre
<b>Instaurer l'autoévaluation et l'autonomie</b>	-Autoévaluation: Montrer à l'enfant son travail et lui demander ce dont il est le plus satisfait. Ensuite, lui proposer d'aller revoir son travail pour l'améliorer. -Autonomie : Instaurer des routines.
<b>Temps d'échange en classe (TEC)</b>	-Les objectifs de ces échanges: 1. s'apprécier, se remercier et complimenter 2. s'aider les uns les autres 3. résoudre les problèmes et trouver des solutions 4. se faire plaisir ensemble et planifier des événements, activités et sorties de classe.

Réalisé à partir des recherches de Nelsen (2012).

## ANNEXE G

### LES ÉTAPES POUR L'EXPÉRIMENTATION

1. **Lire l'essai**
2. **Trouver son style d'enseignement**
3. **Adopter les attitudes positives en classe (tableau)**

#### Les attitudes à adopter en classe

1. Porter un regard nouveau sur les comportements inappropriés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Par son comportement dérangeant, l'enfant demande de l'aide.</li> <li>• Chaque comportement est lié à un des quatre objectifs-mirages.</li> </ul>
2. S'éloigner des conséquences logiques pour se concentrer sur les solutions de réparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En cas d'utilisation de la conséquence logique, s'assurer qu'elle est : reliée, respectueuse, raisonnable et révélée à l'avance.</li> <li>• En cas de non-respect d'un de ces quatre points, tenter de réparer le geste inadéquat.</li> </ul>
3. Se centrer sur la recherche de solutions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La solution doit être : reliée, respectueuse, raisonnable et aidante.</li> <li>• Peut être exécutée avec l'aide des autres (coopération).</li> </ul>
4. Utiliser l'encouragement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas utiliser le compliment.</li> </ul>

Réalisé à partir des recherches de Nelsen (2012).

4. **Passer deux ou trois minutes avec chaque élève à la récréation (temps dédié à deux)**
5. **Enseigner les quatre étapes de la résolution de problèmes**

#### Étape 1: Ignorer le problème

- a. Choisir de faire autre chose (trouver un autre jeu ou une autre activité)
- b. Faire un temps de pause



Étape 2 : En parler de façon respectueuse

- a. Partager son ressenti et dire clairement ce qui ne nous convient pas dans la situation.
- b. Écouter le point de vue et le ressenti de l'autre personne.
- c. Chacun, à son tour, reconnaît sa part de responsabilité dans le conflit.

Étape 3 : Se mettre d'accord sur une solution à mettre en place

-Réfléchir ensemble sur ce que l'on pourrait faire différemment.

Étape 4 : Demander de l'aide si l'on ne parvient pas à résoudre le problème sans l'intervention d'un adulte

- a. L'inscrire à l'ordre du jour d'un temps d'échange.
- b. En parler à l'enseignant ou aux surveillants.

**6. Fabriquer la roue des choix avec les enfants**

-Elle doit être personnalisée par chacun (dessin sur le dessus et le choix des solutions)  
 -Expliquer aux élèves que cette roue est en lien avec l'étape 3 de la résolution de problèmes

**7. Fabriquer son palmier (temps de pause)**

- Il ne s'agit jamais d'une punition
- Sert à se calmer/se sentir bien à l'intérieur
- L'enseignant aussi peut en avoir besoin
- Que se passe-t-il après ?

→ Trois « R » de la réparation ou aller voir l'enseignant qui posera des questions de curiosité

→Étapes pour le temps de pause :

Étape 1 : Expliquer à l'enfant l'utilisation du temps de pause

- Le temps de pause n'est jamais une punition, mais un espace de reconnexion. Pour que l'outil soit efficace, la première étape consiste à comprendre à quoi il sert. Une discussion ouverte sur la nécessité de retrouver son calme avant de résoudre un

conflit et les bienfaits de « savoir se faire du bien » avant de « vouloir faire mieux » donneront envie aux enfants de jouer le jeu sans avoir peur que l'outil soit punitif.

- *À quoi pourrait ressembler votre temps de pause ? Que faites-vous pour vous sentir bien ?* (Les enfants répondent)

- Le temps de pause peut être baptisé « Hawaï ». Les enfants et l'enseignant peuvent se construire un petit palmier qui signifie que la personne qui le sort de son pupitre a besoin de quelques minutes de pause.

Étape 2 : Laisser les enfants créer leur propre espace « temps de pause » - avec pour unique consigne de s'y sentir bien

- *À quoi ressemblera-t-il ? Que pourra-t-on y faire ?*

- Lire, poser sa tête sur son bureau, jouer, prendre un ballon et le gonfler, souffler sur un vire-vent, etc. (Les enfants expriment leurs idées, mais elles doivent être réalisables.)

Étape 3 : Établir à l'avance un plan avec les élèves

- Faire comprendre aux élèves que tout le monde a besoin d'un temps de pause un jour ou l'autre et que c'est correct de le prendre.

## **8. Voir les trois « R » de la réparation**

1. Reconnaître sa part de responsabilité
2. Réconcilier
3. Résoudre

\*\*\*Les afficher en classe

## **9. Instauration du TEC**

**AVANT**

## Les 8 composantes pour constituer un TEC efficace

1.	Former un cercle
2.	S'entraîner aux compliments, remerciements et appréciations
3.	Respecter les différences
4.	Développer des compétences de communication
5.	Se centrer sur les solutions (éviter les conséquences logiques)
6.	S'entraîner aux jeux de rôle et à la réflexion collective
7.	Créer un agenda et le format des discussions de classe (établir un ordre du jour et choisir ensemble un format pour les TEC)
8.	Savoir identifier les raisons pour lesquelles les gens agissent : les quatre objectifs-mirages (accaparer l'attention, prendre le pouvoir, prendre une revanche ou confirmer sa croyance d'incapacité)

Réalisé à partir des travaux de Nelsen (2012).

- Nommer les quatre objectifs de ces échanges aux élèves.

1. s'apprécier, se remercier et se faire des compliments ;
2. s'aider les uns les autres ;
3. résoudre les problèmes et trouver des solutions ;
4. se faire plaisir ensemble et planifier des événements, des activités et des sorties de classe.

- Enseigner le respect mutuel

- Faire une discussion avec les élèves :
  - *Pourquoi est-ce irrespectueux lorsque plusieurs personnes parlent en même temps ?* (On ne peut pas profiter de la contribution de chacun, la personne qui est censée avoir la parole à l'impression que ce qu'elle tente de dire n'intéresse personne, etc.)
  - *En quoi est-ce irrespectueux de déranger les autres ?* (Se concentrer et apprendre devient plus difficile, etc.)

- *Pourquoi est-ce important d'écouter lorsque l'autre est en train de parler ?* (Parce qu'ainsi on peut apprendre les uns des autres, on se témoigne du respect, parce que l'on aime aussi être écouté, etc.)

-Enseigner à apprécier, à remercier l'autre pour sa contribution et complimenter

- Les guider dans leur compréhension de ce qui est attendu d'eux. Les compliments, les remerciements et les expressions d'appréciation s'appliquent à ce que l'autre fait dans les domaines suivants :
  - Réalisations, accomplissements
  - Contributions
  - Aide apportée aux autres, à la classe
  - Tout ce qui pourra contribuer au bien-être de la personne
- On peut leur demander d'utiliser une phrase comme guide. *J'aimerais remercier (nom de la personne) pour (action spécifique de la personne précédemment nommée).*
- L'élève apprend à recevoir le remerciement par un simple merci. Leur rappeler de bien se regarder pendant cet échange vient compléter l'apprentissage.
- Lorsque l'élève est en possession du bâton de parole, il peut choisir de partager son appréciation avec le groupe ou de passer son tour. (L'enfant n'est pas obligé de remercier)

- Aller au-delà des conséquences logiques

- Leur expliquer ce qu'est une conséquence logique. Nous voulons trouver de vraies solutions qui régleront le problème une fois pour tout.
- Faire comprendre aux enfants que la conséquence logique est tournée vers le passé, au lieu d'investir l'avenir comme le fait la solution.
- À noter : lorsqu'une discussion dévie sur les conséquences logiques avec plus ou moins de respect, l'adulte peut l'interrompre pour la recentrer sur les solutions. Une autre façon de procéder peut consister à dresser la liste de l'ensemble des suggestions, pour demander ensuite aux participants d'éliminer celles qui ne leur paraissent pas respectueuses et utiles. On est aussi souvent amenés à faire réfléchir les enfants pour qu'ils se demandent si leurs propositions sont vraiment réalisables. Le choix de la solution appartient alors à l'enfant dont le comportement n'était pas approprié.

-Apprendre à former un cercle

- Voici les étapes pour y parvenir :
  1. Demander aux élèves comment ils peuvent s'y prendre pour former un cercle avec le moins de bruit et de désordre possible.
  2. Demander aux élèves leur avis sur le nombre d'entraînements qu'ils jugent nécessaire pour mettre leurs idées à exécution de façon fluide.
  3. S'entraîner par étapes : par équipe, par rangée, un par un, toutes les options sont possibles. Ce qui est important est de progresser vers un résultat satisfaisant, ce qui implique que chacun aura à apprendre ce qu'il devra faire.

-Format de base des TEC

1. Compliments et appréciations
2. Suivi des solutions/stratégies précédemment mises en place
3. Traitement des sujets mis à l'ordre du jour
4. Planification des activités du groupe classe

-Expliquer les trois règles que doit suivre le temps d'échange en classe

- Les trois règles pour que la réunion se déroule mieux:
  1. *On n'apporte rien dans le cercle.*
  2. *On parle chacun son tour.*
  3. *Les quatre pieds de la chaise touchent le sol, ainsi que nos pieds.*

**PENDANT**

Les étapes à réaliser pour les temps d'échange en classe

ÉTAPE S	CE QUI DOIT ÊTRE FAIT
Étape 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Commencer par un tour de compliments/remerciements/appréciations.</li> <li>• Bâton de parole circule, pour que chacun prenne la parole ou passe son tour.</li> </ul>
Étape 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à haute voix le premier sujet à l'ordre du jour. (L'élève qui met un point à l'ordre du jour a les choix suivants : partager pendant que les autres écoutent, discuter sans résoudre, demander de l'aide au groupe).</li> </ul>
Étape 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser le bâton de parole pour la recherche de solutions. (Débuter par l'élève qui a inscrit le problème à l'ordre du jour).</li> </ul>
Étape 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inscrire les suggestions énoncées par l'élève (cette tâche peut être la responsabilité d'un élève et faire partie des « métiers » liés au cercle).</li> </ul>
Étape 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à haute voix toutes les suggestions rassemblées avant de demander à l'élève en question de choisir celle qui l'aidera le plus.</li> <li>• Si plus de deux élèves sont concernés, inviter chacun à choisir une solution (Si les solutions s'opposent, demander aux élèves de discuter entre eux de ce qui fonctionnera le mieux pour tous).</li> </ul>
Étape 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminer en demandant à l'élève quand il compte mettre en œuvre sa solution. (Aujourd'hui ou demain ? Pendant le dîner ou après l'école ?)</li> </ul>

Réalisé à partir des travaux de Nelsen (2012).

-Quelques conseils pratiques pour la recherche de solutions :

- Voici quelques questions qui aident les enfants à se concentrer sur les solutions:  
*Pourriez-vous faire des suggestions qui aideront « x » à assumer ses responsabilités et apprendre de ses erreurs ?*  
*Quelles sont les idées qui pourraient aider « x » à changer son comportement ? à obtenir ce qu'il veut de façon appropriée ?*
- Démarrer en présentant un cas fictif : quelqu'un qui dérange la classe, par exemple.
- Nommer le plus grand nombre de suggestions possible. Ensuite, demander aux élèves si, à la lecture de la liste, les solutions reflètent bien les qualités requises (trois « R » et un « A ») afin de pouvoir, éventuellement, les laisser écarter celles qui ne seraient pas conformes.

\*Lorsque j'inscris un problème à l'ordre du jour, il est essentiel que le problème soit bien le mien et présenté comme tel : *J'ai un problème et j'aimerais vous demander votre aide pour le résoudre.*

**- Que faire lorsque les enfants ne reconnaissent pas ce dont ils sont accusés ?**

- Demander aux élèves si l'un d'entre eux a été témoin de ce qu'il s'est passé.
- Faire des jeux de rôle en imaginant comment les choses ont pu se passer.
- Avoir une discussion sur les raisons qui nous poussent parfois à ne pas admettre la vérité.
- Enrichir la discussion en posant des questions comme : « *Combien d'entre vous admettraient leur erreur s'ils avaient peur de se faire juger ou d'être blessés par les remarques du groupe ?* » ou « *Combien d'entre vous se sont sentis accusés parce qu'ils ne pensaient pas avoir agi de façon appropriée?* ».
- Demander au groupe s'il serait prêt à croire ce qu'affirme l'élève et à remettre le problème à l'ordre du jour si celui-ci venait à se reproduire.

**ANNEXE H**

**UNE GRILLE D'OBSERVATION POUR L'EXPÉRIMENTATION**

Nom de l'élève observé : \_\_\_\_\_

Situation observée : \_\_\_\_\_

<b>Réaction de l'élève</b>	<input type="checkbox"/> Positive  <input type="checkbox"/> Négative
<b>En quoi la réaction de l'élève est positive ou négative ?</b>	_____ _____ _____ _____ _____ _____
<b>Langage corporel de l'élève (gestes concrets)</b>	1. _____ _____ 2. _____ _____ 3. _____ _____



<b>Paroles dites par l'élève</b>	<p>1. _____ _____</p> <p>2. _____ _____</p> <p>3. _____ _____</p>
<b>Évolution et changement perçus chez l'élève</b>	<p>_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____</p>
<b>Remarques et commentaires</b>	<p>_____ _____ _____ _____ _____</p>

**ANNEXE I**  
**UN GUIDE D'ENTRETIEN : DÉBUT DE L'EXPÉRIMENTATION**

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**Question 1**

- T'es-tu déjà fait réprimander par un enseignant ?
- Pour quelles raisons ?

**Question 2**

Comment t'es-tu senti ?

**Question 3**

Comment la situation s'est-elle déroulée ? (Punitions, conséquences, rien ne s'est passé, autre)

**Question 4**

Comment t'es-tu senti à la suite de cette situation ?

**Question 5**

Plus tard, as-tu refait la même chose ? ou As-tu eu le même comportement ?

**Question 6**

- Si tu avais eu le choix de la conséquence ou de la punition, qu'est-ce que tu aurais fait ?
- Pourquoi ?

**ANNEXE J****UN GUIDE D'ENTRETIEN : FIN DE L'EXPÉRIMENTATION**

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**Question 1**

- Cette année, as-tu été réprimandé par ton enseignante ?
- Si oui, qu'avais-tu fait ? Que s'est-il passé ?

**Question 2**

Comment t'es-tu senti ?

**Question 3**

Comment la situation s'est-elle déroulée ? (Punitions, conséquences, rien ne s'est passé, autre)

**Question 4**

Comment t'es-tu senti ?

**Question 5**

Est-ce que la même situation s'est reproduite plus tard ?

**Question 6**

Si tu avais eu le choix de la conséquence, de la punition ou autre, qu'est-ce que tu aurais fait ?

## ANNEXE K

## LA LETTRE D'AUTORISATION POUR LE PROJET DE RECHERCHE



Octobre 2014

**Objet : Autorisation pour le projet de recherche**

Dans le cadre de ma formation à la Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire, je devais réaliser une recherche en lien avec le contexte scolaire. Afin de m'aider à réaliser ce projet, j'aimerais vous demander votre autorisation, de même que votre collaboration. Voici une brève présentation de mon projet de recherche.

**Titre du projet :** Expérimentation d'un guide axé sur la Discipline Positive à l'intérieur d'un groupe de première année du primaire

**Les objectifs poursuivis et moyens prévus pour les atteindre :** Le but de ce projet de recherche, qui s'étalera au cours de l'année 2014-2015, est d'expérimenter la Discipline Positive selon le modèle de Nelsen (2012). Pour y parvenir, j'amènerai d'abord les élèves à comprendre que les mauvais comportements en classe seront traités différemment. Plusieurs outils seront mis à l'essai dans le but d'instaurer une atmosphère positive en salle de classe. Par exemple, un temps d'échange en classe, communément appelé TEC, sera implanté. Nous vivrons ces échanges tous les jours, dans le but de régler, au mieux, les différents conflits qui se vivent à l'école. Afin de mener à bien cette recherche, une entrevue sera effectuée avec quelques élèves ciblées par l'enseignante au début et à la fin de l'expérimentation. Cela nous permettra d'évaluer l'évolution de leurs réactions lors de situation de conflits ainsi que leur façon de voir la résolution de problèmes.

Ce projet sera mené par moi-même, Marie Vyboh-Poirier, une étudiante du programme de maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Je serai chargée de traiter toutes les informations recueillies aux fins de cette collecte de données. Assurément, je solliciterai votre approbation ainsi que le consentement des personnes concernées et respecterai les règles d'éthique et de confidentialité, afin qu'il n'y ait pas de risques ni d'inconvénients associés à cette recherche.

Madame Karine Rondeau de l'Université de Sherbrooke est la directrice de ce projet de recherche. Pour toutes questions ou tous commentaires, vous pourrez la joindre au (819) 821-\*\*\*\*, poste \*\*\*\*\*, ou encore, par courrier électronique à l'adresse [\\*\\*\\*\\*\\*@Usherbrooke.ca](mailto:*****@Usherbrooke.ca).

Je vous prie de bien vouloir agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

---

 Chercheure

---

 Date

---

 Direction de l'école

---

 Date

---

 Direction de recherche

---

 Date

## ANNEXE L

### UN FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



#### Formulaire de consentement

##### Objet : **Autorisation pour un projet de recherche**

Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire, je dois rédiger un essai en lien avec la profession enseignante. Afin de m'aider à réaliser ce projet, j'aimerais vous demander votre collaboration.

**Titre du projet :** Expérimentation d'un guide axé sur la Discipline Positive à l'intérieur d'un groupe de première année du primaire

**Le but du projet :** Ce projet de recherche vise à expérimenter les méthodes de Nelsen (2012) concernant la Discipline Positive en classe. Ainsi, je pourrai évaluer l'évolution du comportement des élèves à l'école.

**Le déroulement du projet :** La réalisation de ce projet s'étalera tout au long de l'année scolaire 2014-2015. Un temps d'échange en classe sera prévu à tous les jours pour être en mesure de résoudre les différents conflits, de réduire les comportements inappropriés à l'école ainsi que pour souligner les bons coups des élèves. Ce projet m'amènera à questionner les enfants et à prendre des collectes audiovisuelles pendant l'action afin de permettre une analyse détaillée des réactions des élèves face au projet.

**Responsables de l'activité :** Avant de solliciter votre accord, j'ai obtenu l'autorisation de la direction de l'école. La participation de votre enfant à cette recherche est libre et gratuite. Afin de préserver l'anonymat, un nom fictif remplacera celui de votre enfant dans la recherche et les données seront gardées confidentielles et les enregistrements seront détruits.

En cas de questions sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez me joindre en tout temps. Vous pouvez aussi contacter Madame Karine Rondeau, directrice de ce projet de recherche à l'Université de Sherbrooke, au numéro (819) 821-\*\*\*\*, poste \*\*\*\*\*.

Je vous remercie de votre collaboration et vous prie d'accepter mes salutations distinguées.

Signatures \_\_\_\_\_  
Marie Vyboh-Poirier

#### Formulaire de consentement des parents

Je, soussigné(e), déclare avoir pris connaissance des informations décrites ci-dessous :

que mon enfant ☐ J'accepte ☐ Je refuse  
participe au projet de Marie Vyboh-Poirier

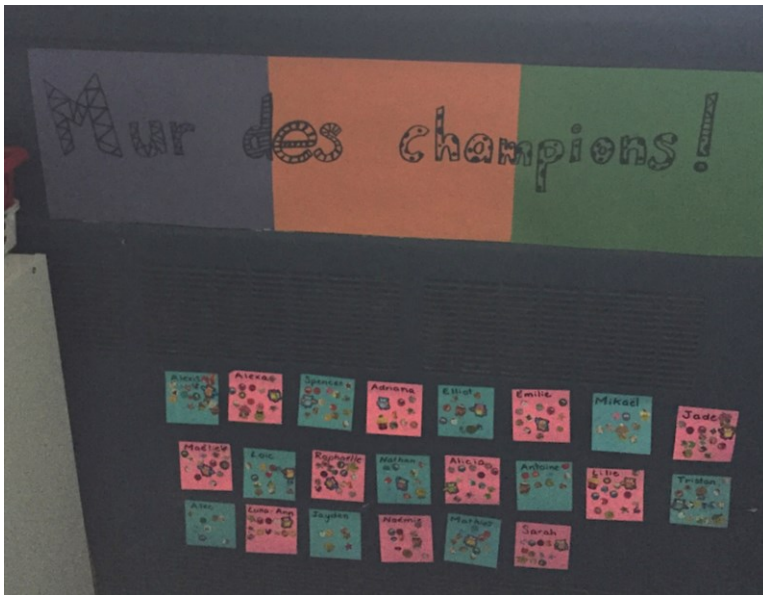
\_\_\_\_\_  
Signature du parent

\_\_\_\_\_  
Date

## ANNEXE M

### LE MUR DES CHAMPIONS

Au début de l'expérimentation (mois de novembre)



En cours d'expérimentation (mois d'avril)



Certificat obtenu par l'ensemble de la classe (défi du jour)


**ANNEXE N**  
**LE MUR DE LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES**



## ANNEXE O


### LES BILLETS POUR LES TEC

#### Billet pour les encouragements

<p>Nom : _____</p> <p>Je trouve que _____ est _____</p> <p>parce que _____.</p>	
---	---

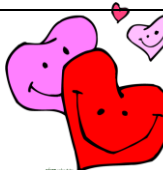
Réalisé par Vyboh-Poirier (2015).

#### Billet pour les conflits

<p>Nom : _____</p> <p>Je me sens _____,</p> <p>parce que _____.</p>	
---	---

Réalisé par Vyboh-Poirier (2015).

#### Billet pour remerciements

<p>Nom : _____</p> <p>J'aime quand _____</p> <p>fait _____.</p>	
---	---

Réalisé par Vyboh-Poirier (2015).



## ANNEXE P

### UNE AFFICHE POUR LE RETOUR AU CALME

